

Juntos/as, aprendemos más y ayudamos mejor:
Una experiencia de aprendizaje y servicio en
Educación Infantil

Alumna: Esther Carrasquilla Hernández

Tutora: Mayka García García



Grado de Educación Infantil Facultad de Ciencia de la Educación

Julio de 2015

Juntos/as, aprendemos más y ayudamos mejor:
Una experiencia de aprendizaje y servicio en
Educación Infantil

Alumna: Esther Carrasquilla Hernández

Tutora: Mayka García García



Grado de Educación Infantil Facultad de Ciencia de la Educación

Julio de 2015

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA.	7
2.1. El Aprendizaje y Servicio.	9
2.2. La Educación Inclusiva.	12
2.3. Conectando aprendizaje y servicio y educación inclusiva	14
2.4. Aprendizaje y Servicio como metodología inclusiva en el aula de infantil	16
3. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO.	17
4. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	19
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	20
5.1. Preparación.....	21
5.2. Realización.....	22
5.3. Evaluación.....	23
6. CONTEXTUALIZACIÓN	24
7. CONCRECIÓN DEL PROYECTO	27
7.1. Desarrollo de la propuesta.	27
7.1.1. Propósitos.....	27
7.1.1.1. Objetivos personales del desarrollo del TFG.....	29
7.1.1.2. Objetivos didácticos de la propuesta.....	29
7.1.2. Actividades preparatorias del ApS	30
7.1.3. Papel y funciones de la educadora.	31
7.1.4. Secuencia didáctica inclusiva de actividades	32
7.2. Definiendo la gestión y la organización.	35
7.2.1. Calendario y horario.....	35
7.2.2. Requisitos previos de tipo formal.	35
7.2.3. Trabajo en red.....	35
7.2.4. Materiales, infraestructuras y equipamiento:.....	36
7.2.5. Difusión del proyecto: cartas, trípticos y medios de comunicación.....	36
7.3. Definición de las etapas de trabajo con el grupo.....	36
7.3.1. Tiempo de preparación.....	36
7.3.2. Tiempo de ejecución.....	37
7.3.3. Tiempo de evaluación.....	37
7.4. Preparación.....	38
7.4.1. Diagnosticando el problema y definiendo el proyecto.....	38
7.5. Ejecución	39
7.6. Evaluación de los aprendizajes y de la propia actuación.	41
7.7. EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....	42
7.7.1. Rúbrica de evaluación	43
8. CONCLUSIONES.	48
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.....	53
10. ANEXOS.....	56

1. INTRODUCCIÓN.

Las escuelas son lugares “educativos” donde se pretende que niños y niñas construyan sus conocimientos a través de la investigación, experimentación y, por tanto, se propicie su desarrollo. Pero ¿cómo se puede hacer? Esta es una pregunta clave en nuestra profesión. Durante estos años de prácticas, he podido experimentar que son más frecuentes los centros educativos que trabajan utilizando como referente el libro de texto. Ello supone reducir la metodología de aula y las propuestas educativas a un conjunto de libros llenos de actividades adaptadas a cada nivel educativo (aunque en algunos casos esto ni siquiera se cumple), con los que se pretende conseguir unos objetivos, planteados por una empresa basado en unos contenidos, decididos de la misma forma.

Si tenemos por premisa que la educación de niños y niñas es homogénea, que debe ser la misma para todo el alumnado, sin tener en cuenta sus necesidades y las diferencias, que todo miembro de la sociedad, como tal, posee, no se debería cuestionar este modelo.

Sin embargo ¿qué pasa si el planteamiento es otro? Si entendemos que en nuestra aula encontramos a 25 personas, con características distintas, que su entorno ha influido en la construcción de las mismas y es tarea del/la docente saber responder a todas y cada una de ellas sin ignorar, ni etiquetar a ninguno de los sujetos del aula, es evidente que tenemos que cambiar el planteamiento. Es más, si a veces nos cuesta conectar con el alumnado en conjunto, una editorial que ni los conoce, ¿será capaz de desarrollar una metodología que se adapte a todo y cada uno de los aspectos de una persona? ¿Quién dice que lo que le sirve a Luis, le servirá a María también?, ¿acaso saben quién es María?, ¿y Luis?. Pero la cosa va más allá. Y es que, cada uno de ellos/as, puesto que son diferentes, tendrán una manera distinta de actuar, de aprender y de trabajar. Por tanto, en esto de educar es fundamental el respecto a las diferencias.

Aquí entra en juego una forma de atender a la diversidad denominada inclusión, que no es más que atender a las necesidades de todos/as y cada uno/as de los/as miembros del aula, sin generar exclusión y/o segregación, potenciando todas su habilidades y capacidades para conseguir la construcción de sus conocimientos, sea cuales sean sus características individuales.

En la escuela inclusiva resulta fundamental conectar con los intereses de los niños y las niñas para atender a dichas necesidades. Pues bien, si vinculamos la inclusión con la metodología que parte de los intereses y de la investigación de los propios niños y niñas del aula, obtenemos una metodología inclusiva donde el aprendizaje sea real y a la vez englobe todas las necesidades que pueden experimentar y que necesitan descubrir los niños y niñas de Educación Infantil. También es fundamental la contextualización de los aprendizajes y la creación de espacios acogedores, donde niños y niñas se sientan valorados/as y tengan voz (Booth y Ainscow, 2002). Una educación inclusiva persigue la participación de los niños y niñas. Reconoce que estos/as pueden y deben participar en la sociedad en la que viven, porque desde que nacen forman parte de la misma, sino ¿cómo pensamos que participen en la misma años después?

Este Trabajo Fin de Grado desarrolla una propuesta en la línea anterior, llevada a la práctica. Combina los tres pilares comentados, la inclusión, aprendizaje innovador y la actuación sobre la sociedad. Y es que fusionados se encuentran en una metodología denominada “Aprendizaje y Servicio” o ApS. Esta es una metodología desconocida para

muchos de los/as docentes. Se puede destacar también su desarrollo muy escaso en educación infantil, donde son pocas las experiencias del mismo. Por este motivo, esta propuesta fue presentada en el congreso VI nacional y I internacional de aprendizaje y servicio de Fiorin, Rossa, Carina, & Consegna (2015), siendo todo un reto para mi formación.

En este documento se conforma de varias partes. En la primera se comenzará presentando la fundamentación teórica y esos orígenes que sostienen la metodología del Aprendizaje y Servicio, vinculándola con la educación inclusiva y la educación infantil. En un segundo momento se continúa articulando una secuencia didáctica (bajo la lógica del ApS) que se ha llevado a cabo en un centro concertado, en 2 aulas de educación infantil de tres años situado en Jerez de la Frontera. Se incluye, asimismo la contextualización de la misma. Afrontar el reto de trabajar esta metodología en el aula de educación infantil, fue uno de los aspectos que inclinaron el trabajo de la misma, tal y como se refleja en otro de los apartados que trata la justificación de la elección de dicho tema. Seguidamente, se comentará la metodología que trata la secuencia didáctica y aquellas fases por las que se ha de pasar en la que se podrán ver la finalidad, objetivos y contenidos del servicio, así como otros aspectos, (los materiales utilizados), terminando con una conclusión del documento elaborado.

Todo ello se verá incrementado por aportaciones de distintos/as expertos/as como son Batlle, Furco o Rubio, con quienes tuve el placer de enriquecerme de sus experiencias en el VI congreso nacional y I internacional de aprendizaje y servicio en Granada, realizado a finales de Mayo del presente año (ver anexo 4).

Al final del presente documento, se encuentran la bibliografía utilizada y los anexos en los que se detallan los materiales utilizados para la secuencia didáctica, así como tablas de contenidos relacionadas con el Trabajo Fin de Grado realizado.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA.

¿Cuántas veces se ha escuchado en el aulas, “seño, pues mi abuelo está malito” o, “mi calle está cortada y hemos tenido que dar la vuelta, por eso hemos llegado tarde”? , ¿cuántas veces se presta atención a la voz de los niños y las niñas en el aula? Seguramente menos de las que sería necesario. Cada expresión o cada pregunta son oportunidades de aprendizaje, que parten de unas experiencias sociales reales, situaciones que tienen que ver con su vida diaria; que enlazan con sus intereses y motivaciones. ¿Por qué se intenta hacer de esas situaciones una nueva fuente de aprendizaje? Y con esto, se engloba un aprendizaje real, construido por los/as propios/as alumnos/as.

En numerosos centros, apegados al libro de texto, lo anterior se deshecha. Se escucha con frecuencia la excusa de que tienen que cumplir los “objetivos que vienen especificados en el currículo de Educación Infantil.” Sin embargo, si se analiza el currículo de Educación Infantil, nada justifica no atender a las voces del alumnado, ni se prohíben trabajar con las necesidades sociales que existen en el contexto en el que está situado el centro educativo,

más bien todo lo contrario. De hecho, la Orden del 5 de agosto de 2008 (p. 17), destaca que “los centros de Educación Infantil, podrán organizar los bloques de contenidos de manera flexible, optando por aquella fórmula que mejor se adapte a su contexto y situación y teniendo en cuenta el principio de atención a la diversidad.”

En este párrafo, localizado en el apartado de competencias del currículo, se desprende con claridad que la ley no nos obliga a utilizar la metodología de “editorial”, quedando por tanto eliminada la excusa de tener que cumplimentar los libros que marcan la propuesta didáctica, o mejor dicho, planificación didáctica.

Dicho párrafo también, hace mención a la diversidad. Ésta no se refiere a las personas con discapacidad (a las que el contexto no sabe dar respuesta, limitando así el desarrollo de la actividad en comparación a un conjunto), sino a la multiplicidad de variables contextuales que la generan: de familias, ritmos de aprendizaje, formas de comunicación, etc. Se trata de una visión amplia de la diversidad que genera heterogeneidad. Todos/as son diferentes y por lo tanto, se han de abordar las necesidades de cada uno/a de los/as integrantes de nuestro centro y, en concreto, del aula.

Si se avanza un poco más en la ley, se puede observar cómo nos especifica que “la educación tiende a desarrollar en las personas las capacidades y competencias necesarias para su incorporación activa en la sociedad.” (Orden del 5 de Agosto de 2008, p. 19). ¿Quién determina cuáles son esas capacidades y competencias que se precisa como ciudadano/a? Como ya se conoce, se trata de un debate fuertemente politizado.

Centrándonos en Educación Infantil, entre sus objetivos encontramos que se recalca la necesidad de “observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad y participar en ella de forma crítica” (Orden del 5 de Agosto de 2008, p. 21). Participar de la realidad de forma crítica, pero ¿cómo?, ¿por qué no aprovechamos esas situaciones sociales con las que se inicia este apartado para fomentar la construcción del conocimiento a través del diálogo, el debate, etc? Por supuesto, antes de llegar al debate, de aceptar las distintas opiniones y tolerar más de una respuesta, se tiene que fomentar el desarrollo de una de las primeras fases de la construcción del sujeto, que es conocerse y darse a conocer, con sus limitaciones y posibilidades. Asimismo, se ha de aprovechar la interacción con el otro, no sólo para ser consciente de que el mundo va más allá que ellos mismos, superando lo que podría ser la etapa de egocentrismo, que se suele dar en torno a los tres años de edad, (Piaget, s-f citado en Martín, Calleja y Navarro, 2009). Los/as demás sienten, opinan y tienen el mismo derecho a ser escuchados/as que nosotros/as. Esto nos

permitirá construir valores como la tolerancia, el respeto, el diálogo e incluso la espera, que hasta que no exista la interacción con otro sujeto, no aparecerá.

Hasta ahora se ha pretendido explicar, argumentar y razonar la importancia de aprovechar aquellas situaciones sociales que nos surjan en el aula como fuente de aprendizaje. Esta vinculación del aprendizaje con las experiencias del contexto social, da como resultado la aparición del Aprendizaje y Servicio, eje del presente documento. En este TFG se procurará mostrar cómo una experiencia basada en esta metodología, no solamente puede suponer un gran crecimiento de la persona como tal, sino que además, supone una innovación en el aprendizaje y en la construcción del conocimiento. Esta metodología nada tiene que ver con las tradicionales editoriales y láminas que en muchas situaciones carecen de sentido para el alumnado, sino que están más vinculadas con el aprendizaje significativo, relevante, progresivo y funcional, ingredientes utilizados en el trabajo por proyectos.

2.1. El Aprendizaje y Servicio.

El concepto de “Aprendizaje y Servicio” (ApS), ha unido dos palabras, siendo su práctica una combinación tanto de una construcción de conocimientos como de un servicio a la sociedad. A simple vista podríamos pensar que el ApS es algo nuevo y diferente. De hecho cuando se le expone a la sociedad, incluidos/as muchos/as profesionales del sector educativo, éstos/as son ignorantes de dicho concepto y de su metodología. Ello es un poco decepcionante y frustrante, aunque a la vez, puede considerarse como un reto personal, pues también es su labor ir transmitiendo dichos conocimientos a la sociedad cada vez que se hace referencia a un “ApS”. Es más, si se analiza, en más de una situación, más de un docente, seguramente ha trabajado utilizando esta metodología. Batlle (2013), hace referencia a ello, indicando que más que un invento es un descubrimiento. Supone, como innovación, una mezcla de dos situaciones ya existentes. Para comprender la historia del ApS y su evolución en España, adjuntamos en anexo 7 una construcción personal al respecto.

El Aprendizaje y Servicio es una metodología basada en proyectos, donde se toma conciencia de una “educación para la ciudadanía” desde una orientación basada en la práctica y no en un simple libro que nos indica qué es moral y qué no lo es.

En cuanto a la definición del concepto en el que se centra el eje de este ApS destacamos la de Puig, Batlle, Bosch & Palos (2007), citado en Mendía Gallardo (2012) que indican que es “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la

comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. (p. 73).

Si se somete a crítica la definición, la primera palabra que se utiliza en la misma es “propuesta educativa”. ¿Es que acaso es una metodología propia de centros educativos? Parece que el introducir esta palabra le da un carácter más pedagógico y propio de la educación que si únicamente se introduce aprendizaje y comunidad que son el verdadero eje de la educación. Efectivamente, es un aprendizaje basado en una metodología, como es la de los proyectos, ésta sí innovadora, con la diferencia de que en lugar de surgir de los intereses de los niños/as a los que vaya dirigido el proyecto, parte de unas necesidades que pueden ser detectadas tanto por el alumnado como por los/as docentes del centro, necesitando la colaboración de distintas alianzas, que pueden ser organizaciones, empresas u otros centros, etc. En definitiva, aquellos/as que configuran la comunidad, dándoles cabida en un centro, para la realización de un proyecto educativo a la vez que se intenta solventar una carencia o necesidad social detectada. No se realiza un aprendizaje y un servicio, sino que el aprendizaje se construye a la vez que se realiza un servicio, dejando ver que la importancia y la implicación de ambas es la misma en la elaboración del proyecto educativo.

La última parte de la definición citada, hace referencia a construir un mundo mejor y es que éste es nuestro mundo y aunque en la etapa de Educación Infantil no haya una asignatura como tal que sea “educación para la ciudadanía”, también hay que trabajar dichos aspectos. La diferencia es que en numerosas ocasiones se parte de una editorial, como es el caso de “Edelvives” y en concreto “Nuba Nubaris”, para trabajar valores descontextualizados del entorno. Pongamos un ejemplo: Día a día los niños/as van al colegio, pasan por la misma calle o a lo mejor por algunas diferentes, y ven el tráfico o los distintos establecimientos que rodean al centro educativo. Seguramente se habrán preguntado multitudes de sucesos. ¿Por qué el semáforo se pone en rojo? ¿Por qué cuando es verde se cruza y no al revés? ¿Por qué pitan los coches? Seguramente habrán experimentado algún coche que haya cruzado un paso de peatones sin mirar, y, seguramente se les hubiese escuchado en la asamblea, se hubiese tenido una oportunidad de trabajar con ellos/as la conducción y las normas de tráfico, como ciudadanos/as que son; mientras que averiguan una estrategia para que los coches no se salten los pasos de peatones, solucionando así un problema de la sociedad, en concreto de su barrio; a la vez que adquieren la construcción de conocimientos de manera conjunta utilizando una metodología de proyectos y donde la necesidad en este caso ha sido detectada por ellos/as. Estamos convencidas de que esta

forma de trabajo es mucho más apasionante para los/as alumnos/as y para los/as docentes. Supondrá una forma de aprendizaje más motivante y beneficiosa, el aprendizaje será conjunto y cooperativo, incluso entre distintas edades, pues el niño/a no es el único que aprenderá, sino que el/la adulto/a, lo construirá con él/ella.

Frente a esta propuesta de Aprendizaje y Servicio podemos ver la “alternativa” ofrecida por el centro donde se han realizado las prácticas. En dicha estancia se ha podido observar que estos conceptos se trabajaban a partir de la imagen (ver anexo 1). Obviamente una experiencia pedagógica y de aprendizaje basada en ApS no tiene nada que ver con lo que ocurre con una propuesta de libro de texto.

Además, si sabemos que nuestros/as alumnos/as son diferentes (de familias, de niveles, de formas de aprendizaje, de los ritmos y los tiempos que cada uno necesita, de los distintos gustos, etc), ¿cómo se pretende dar respuesta a esta diversidad con una misma imagen para todos que no se adapta ni al contexto en el que vivimos?

Así Batlle (2013) destaca: “cómo el aprendizaje-servicio [...] acerca a los estudiantes al mundo real; al retar su capacidad creativa y emprendedora en resolver problemas por sí mismos y darles confianza en hacerlo, poniendo a trabajar conjuntamente los centros educativos y las entidades sociales de un territorio.” (p. 22) Es por ello, por lo que se necesita una metodología diferente, que parta de la realidad más cercana y que abarque las diferencias de todos/as esos/as alumnos/as para que todos/as construyan esos conocimientos de la mejor forma que sea posible.

En este sentido, el Aprendizaje y Servicio permite escuchar las voces y propuestas de todo el alumnado, así como parte de la observación de todo lo que hay en el entorno. Por lo tanto, requiere tolerancia y respeto de opiniones cuando en una aula haya 25 voces diciendo cosas distintas, aunque después acabaran unificándose en un par de ellas. ¿Por qué una va a ser más importante que la otra? Tener opiniones distintas no es ser peor o mejor que el resto, es ser diferente y aprender a respetar esas diferencias es algo muy valioso para la vida. Las diferencias que deben ser aprovechadas para el aprendizaje (López Melero, 2011). Asimismo, con la observación se toma conciencia de la realidad externa, de lo que hay en el mundo. ¿Por qué trabajar el tema de la pobreza con niños/as de Kenia o de África, cuando la mayoría de los días, se pueden encontrar a personas pidiendo limosna en la puerta de las iglesias o durmiendo en bancos? ¿Acaso un niño/a de Educación Infantil no va a preguntar qué le pasa a ese señor/señora? ¿Acaso en nuestra aula no hay niños/as cuyos familiares se encuentran en situaciones económicas más difíciles con respecto a otros niños/as? Esa es su realidad y es de la que se debe partir para comenzar cambiando ese

mundo del que forman parte a la vez que se construye un aprendizaje, constituyendo lo que se considera como un “Aprendizaje y Servicio”.

2.2. La Educación Inclusiva.

En primer lugar, se definirá este concepto, siendo uno de los ejes de la práctica de la metodología que se defiende en este documento. La UNESCO (s/f), define la inclusión como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as”.

Esta práctica, que consiste en una manera distinta de ver la educación en los centros educativos, propone la educación como un derecho, en el que todo/a niño/a, sea cual sea su condición o característica ha de tener las mismas oportunidades de acceso al currículo y de alcanzar los éxitos en el aprendizaje de la misma manera que un/a niño/a que no presente discapacidad o necesidad específica de apoyo educativo.

Volviendo a citar a UNESCO, (s/f), destacamos que “se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.” Los sujetos no son los que tienen las barreras, sino que es el exterior el que se encarga de poner las limitaciones. De hecho, es la propia sociedad la encargada de eliminar esas limitaciones para que el sujeto pueda desarrollarse como cualquier otro individuo de la sociedad “normalizada”. Pero qué es lo ¿normal?, ¿desde qué punto de vista se establece el rango de normalidad? Es algo tan subjetivo, que nunca podrá ser común a todo un colectivo, cometiendo el error de establecerlo en función de las características de la sociedad predominante. Imagínense que por un momento, la sociedad diese un vuelco. Supongamos que por un momento, lo predominante en la sociedad fuese que todo el mundo utilizase silla de ruedas o que hubiese unas generaciones en las que por un fenómeno genético, la mayoría de las personas se volviesen sensibles a la luz solar, incluso algunas de ellas llegar a quedarse ciegas. ¿Podrían vivir bajo unas condiciones como las actuales? Seguro que las calles, consideradas actualmente como “normales”, variarían. Seguramente, las cabinas de teléfono serían más bajas para que la sociedad pudiese acceder

y no habría un semáforo sin sonido, para poder cruzar sin problema. Seguramente, nuestra sociedad “normal” sería otra, que nos lleva a pensar ¿qué somos ahora? o mejor dicho, ¿quiénes somos ahora?

A partir de esta imagen, se caracterizará la educación inclusiva, diferenciándola de la integradora.

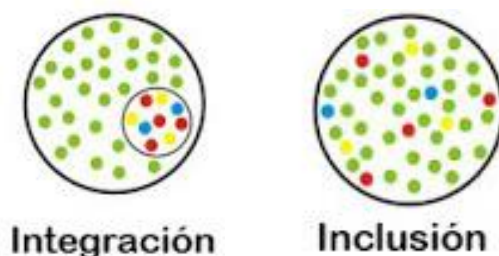


Imagen. 2. Integración vs inclusión. Fuente: Dpto. de Orientación Calasancias A Coruña (2014)

La primera imagen muestra un conjunto de alumnos/as que es homogéneo, lo que nunca se da en la realidad. Mientras que dentro de todo ese grupo existe un conjunto de individuos que se encuentran con un trato especial o diferente por ser considerados como tal. Por el contrario, en la segunda imagen, se puede observar como no hay ningún grupo distinto, todos/as son tratados iguales en su diferencia y no hay exclusión entre ellos/as. En numerosos centros, se provoca la primera situación, aquella que se denomina integración, y el gran problema es que en los centros lo califican como inclusivo. ¿Será que se puede llegar a la inclusión a través de la integración? En el momento en el que pensamos de manera inclusiva, es imposible haber llegado a ella a través de la integración, pues es una concepción del pensamiento, una manera de ver la realidad completamente distinta (García, 2014). Blanco (2006) señala que la integración se basa en adaptar recursos para las personas con necesidades educativas específicas, englobando a todas ellas en un colectivo que aunque compartan espacios en las escuelas, la forma de tratar con este grupo no son las mismas. La inclusión va más allá. Ésta pretende no solamente atender a esos/as niños/as que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, sino a todos los/as niños/as de la misma manera, puesto que su foco de atención se basa en las necesidades, sean o no sean especiales. Así todos/as tienen las mismas oportunidades de acceso al currículo, el cual vendría ajustado, pero para todo el aula, y no solamente para aquellos que según la integración, son diferentes al resto. Todo ello está relacionado con la cultura de centro, tal y como nos deja ver la autora citada anteriormente. Pero además, se añade que esa concepción de integración e inclusión viene desde las administraciones superiores, desde la propia ley que en un primer momento da facilidades a la "integración niños y niñas con

discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos.” (Blanco, 2006, p. 5). El problema va más allá. Si todos/as tienen que tener las mismas oportunidades en la educación, ¿por qué benefician a los niños/as con necesidades específicas de apoyo educativo? Es ese “beneficio” el mismo que hace patente la diferencia y con ello, se establece una etiquetación.

Otra de las características de la educación inclusiva, es que esas etiquetas no existen, pues entonces todos/as tendríamos un calificativo específico, puesto que todos/as son diferentes. Además, ésta condicionaría la conducta de una manera permanente en la vida, pues todos los comportamientos, estarían regidos por la misma. En cuanto a las escuelas, no sólo hablamos de ese currículo modificado para todo el alumnado tenga o no necesidades específicas de apoyo educativo, sino que además se plantea por qué un niño/a con necesidades específicas de apoyo educativo ha de salir del aula ante sus compañeros/as, perdiendo lo que se está experimentando en su entorno más cercano en el aula. ¿Por qué estamos empeñados en realizar un aprendizaje individualista? Probablemente, si a esos niños/as desde pequeños/as se les hubiese estimulado de forma conjunta se hubiera producido otro tipo de aprendizaje y desarrollo. Es más, es mucho más enriquecedor el trabajo con un/a compañero/a o de un igual y el aprendizaje con el mismo, que el de un adulto y es algo que se comprueba entre cualquier niño/a de cualquier edad, ¿por qué no ocurrirá algo semejante con aquellos/as con necesidades específicas de apoyo educativo?

En definitiva, la educación inclusiva es aquella que permite la educación para todo el alumnado independientemente de las características individuales que tenga, potenciando al máximo sus habilidades y permitiéndole la participación en los contextos sin sentirse excluido o diferente al resto, pues no lo son. Para ello, se necesita transformar las escuelas y un apoyo “desde arriba”. Sobre todo, es necesario otra forma de entender la educación, ya que no es posible intentar llegar a la inclusión a través de la integración, porque mientras que ésta segunda adapta el currículo a un alumnado, la primera ha de modificar el currículo anualmente para atender a todas esas necesidades nuevas que vayan surgiendo en el aula, eliminando la diferenciación y exclusión de lo que la sociedad actual considera como diferente.

2.3. Conectando aprendizaje y servicio y educación inclusiva

Básicamente se parte de que el Aprendizaje y Servicio es una metodología inclusiva que intenta trabajar dando respuestas a todo el alumnado, es decir, basándose en la inclusión. A

continuación, citaré a Ainscow (2003) citado en Mendía (2012), quién detectó una serie de características que son propias de la inclusión. En primer lugar, hace mención a establecer “la inclusión como un proceso”, no como un objetivo último que alcanzar, sin importar el medio. Se considera como una forma de trabajar, que se va desarrollando en el día a día, en la forma de concebir e involucrar a todo el alumnado, dando respuestas a las necesidades que cada uno/a de ellos/as necesitan. Por otro lado, “identificación y eliminación de barreras”. Se ha de detectar aquellas necesidades y situaciones que sean limitantes para nuestro alumnado y dar respuestas a las mismas. Por ejemplo, si tenemos en el aula un/a niño/a con limitaciones en cuanto a su desarrollo, debido a que tiene problemas familiares y pertenece a una familia cuyo contexto cultural es bajo, en lugar de despreocuparse de él/ella (pues pensamos que entonces no podemos atender al resto del alumnado en el aula) se le podría proporcionar dichos materiales letrados y hacerle vivir experiencias lúdicas y llamativas que mejoren su aprendizaje. Además de un intento de trabajo cooperativo con sus familiares y tutores/as para intentar potenciar el aprendizaje hasta conseguir sus objetivos, al igual que el resto de sus compañeros/as del aula.

En cuanto a la “participación”, Ainscow (2003) hace referencia a la misma, dándonos a conocer la importancia del rendimiento y la involucración de todo el alumnado, independientemente de las necesidades educativas que presente, pues como se dijo anteriormente, se ha de buscar estrategias para conseguir un rendimiento óptimo de todo el alumnado que involucre el aula, y en este caso en concreto, el Aprendizaje y Servicio. Pues bien, esta metodología permite dar una respuesta a la diversidad, ya que no solamente conciencia a la comunidad, sino que además, desarrolla la capacidad de detectar un problema social y pone en marcha la iniciativa de dar soluciones a la situación problemática que se nos plantea. Asimismo, utiliza una metodología por proyectos, que se comentará a continuación y que engloba diversas formas de aprendizaje en la que la participación e involucración de todo el alumnado se hace posible.

Puig (2013), en una conferencia nos hace ver que la reflexión del ApS ha de estar presente, aparte de los distintos recursos, como pueden ser vídeos, fotografías o actividades finales, sin olvidar el más importante de todos, la conversación. El proceso de reflexión y comunicación en el que la tolerancia y la voz de todos/as ha de ser escuchada y con ello se intentará desarrollar la tolerancia y la aceptación de las distintas respuestas y puntos de vista de cada una de las culturas, hábitos o costumbres que haya en el aula y que, por tanto, respondan a una educación inclusiva. Si creamos un espacio donde todos/as podamos participar y sean respetados, estaremos propiciando “el aprender unos de otros a construir

modelos democráticos donde desarrollar una cultura escolar en la convivencia para que las niñas y los niños aprendan a ser personas demócratas y libres desde la propia convivencia” (Parages y López Melero, 2012 p.83), uno de los aspectos que son característicos del aprendizaje y servicio.

Sin embargo, la diferencia con los proyectos, además de que tratamos un servicio a la vez que se potencia el aprendizaje globalizado y conjunto, es que entran en juego una serie de alianzas, sin las cuales la realización del proyecto no podría llevarse a cabo. Pero, ¿cómo se pretende que las asociaciones trabajen conjunta, coherente y cooperativamente con las personas que inician el ApS, sino son capaces de escuchar las voces de nuestro aula en concreto?, ¿cómo se va a dar cabida a las voces del exterior, a lo ajeno, si no se escuchan las de nuestra propia institución?, ¿cómo pensamos llevarlo a cabo, si no tenemos en cuenta que no son los únicos poseedores del conocimiento? De hecho, nunca se poseerá el conocimiento completo, pues como dijo en su día Eric Hoffer (s/f, citado en González, 2013, p. 58), “en tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras que aquellos que creen saberlo todo estarán bien equipados para un mundo que ya no existe.”

2.4. Aprendizaje y Servicio como metodología inclusiva en el aula de infantil

Algo sorprendente es que en la guía de la asociación de Batlle & Anguera, (s/f) no se recoge ninguna experiencia del alumnado de Educación Infantil realizando un aprendizaje y servicio. Es muy común pensar, que dichos niños/as no son lo suficientemente autónomos o razonables como para poder llevar a cabo semejante proyecto. Sin embargo, para quien suscribe este trabajo no es más que algo alejado completamente de la realidad, pues siempre que pongamos los suficientes retos a su medida, podemos utilizar dicha metodología, con mayor o menor dificultad con el alumnado de esta etapa educativa.

Si se mira desde la perspectiva del aprendizaje, se podría llegar a pensar que supone un adelantamiento en el desarrollo del alumnado de estas edades tan tempranas, pero como dijo Fiorin, Rossa, Carina, & Consegna (2015) “No es adelantar el desarrollo, sino cuestionar ese desarrollo.” Un/a niño/a se desarrollará de una manera más segura y real conociendo aquellos aspectos del contexto en el que se encuentra, dándole la oportunidad de actuar sobre el mismo. ¿Por qué no van a conocer su realidad y actuar sobre ella, si es su entorno y contexto más cercano? Se intenta proteger a los niños/as mostrándoles únicamente aquellas imágenes animadas alejadas de la realidad, ¿cuándo pensamos que es el mejor momento para hacerles conscientes de la misma? Desde el momento en el que el

niño/a entra en la sociedad y se convierte en un ser “prosocial”, se convierte en un sujeto activo, que actúa y modifica aquel aspecto de la sociedad que necesita, además de desarrollar valores personales como pueden ser el egocentrismo el cual se irá eliminando al ir aportando un poco de cada sujeto de infantil a la sociedad en la que se encuentra. (Fiorin , Rossa, Carina, & Consegna, 2015).

Es por ello, que a lo largo de este análisis, se intentará mostrar la actuación de Aprendizaje y Servicio en un aula de tres años con entidades externas al centro educativo y en la que se ha involucrado al resto del alumnado de la etapa educativa en el mismo. Una práctica que trabaja la diversidad, incluyendo a todo el alumnado del centro, sea cual sea su condición personal y en la que se persigue la escucha de los pensamientos y las voces de los niños/as de tres años de Educación Infantil, teniendo como base a autores como Dewey, Lewin o Herbert Thelen, y asociaciones de Aprendizaje y Servicio que comenzaron su movimiento hace algunos años, con las que se pueden trabajar numerosos conceptos de forma integrada y conjunta, no solamente académicos, sino propios y necesarios para construir a un sujeto cívico y capaz de actuar desde un principio sobre la realidad en la que se encuentran porque “si la educación no sirve para mejorar el mundo, entonces no sirve para nada”. (Batlle, 2013, p. 25)

3. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO.

Entre todas las opciones que tenía, se escogió el ApS debido a que, además de estar muy enfocado en la mención inclusiva que se ha cursado en estos dos años, se considera que es una manera de poder actuar con respecto a la educación. Es decir, si se pretende aportar una perspectiva sobre el aprendizaje, modificando lo que hasta ahora se ha considerado como educación, hay ir más allá de lo que hasta ahora se ha llegado a percibir, de esa expresión teórica expuesta en un papel, limitándose a una teoría que nada se corresponde a la realidad, dando como consecuencia una práctica incoherente a esos principios reflejados. Hay que ponerse en marcha.

Se ha desarrollado alguna experiencia previa, y aunque asumir un Trabajo Fin de Grado (TFG), desde esta perspectiva me parecía un riesgo - pues en cualquier momento puede fallar algún elemento (que se te escapa con la premura del tiempo y la falta de experiencia) y hay que volver a empezar, involucra dos debilidades, el trabajo por proyectos y el servicio a los demás. Por tanto, este TFG es un reto que se incardina hacia cómo tratar de transformar una realidad, un contexto que se conoce, algo real y no idealizado como normalmente se ha trabajado hasta ahora. Pero es atractivo porque, a fin de cuentas la

escuela es eso, personas reales, sucesos reales y diferentes millones de situaciones semejantes, que no iguales, y que aunque sea mínimamente la diferencia, nunca será igual que un contexto o la realidad en sí. Se trata con personas, a cuyas necesidades debemos, toda comunidad educativa, incluyendo a niños/as, familiares y entidades externas, saber responder.

A todo ello se añade el querer introducir esta metodología en el ámbito de Educación Infantil, pues al haber tan pocas experiencias, es considerado un reto y una dificultad por no poder prever los inconvenientes o imprevistos que pueden llegar a darse en cualquier momento del servicio.

Como se comentó anteriormente, se vincula al tema de la inclusión, pues permite la intervención de los propios niños/as del aula o incluso de un centro o comunidad educativa ante la resolución de un problema propio de su contexto o de su entorno, lo que les será de utilidad en su presente y en su futuro; y más aún, en momentos cercanos a la etapa en la que se encuentran, para estimular la independencia, creatividad e iniciativa y abordando colectivamente todas aquellas diversidades y diferencias que pueden existir y que de hecho surgen en el aula y que tendrán que ser encajadas de tal forma que se complementen y permitan dar respuesta a un problema que ellos/as mismos/as han detectado.

Se parte de una realidad que es ignorada en la mayoría de los centros educativos, la diversidad y su atención educativa. Hay que ser capaces de retarse con esas necesidades que se plantean y abordar los problemas que de ello se deriva. En este asunto, la voz de los niños y las niñas resulta muy importante en la detección de esas situaciones. Si no se tiene en cuenta diariamente, se desaprovechan oportunidades sobre las que se ha podido investigar y aprender en el aula. ¿Quiénes son los adultos para privarles de dar respuesta a esas dudas que se plantean al estar en contacto directo con su realidad más cercana?

Por todo ello, se considera necesario adoptar un aprendizaje y servicio como Trabajo de Fin de Grado, como metodología que permite la respuesta a la inclusión, siendo a la vez reflejo de que el trabajo por investigación desde los más pequeños/as es posible. Y lo es a pesar de todo el miedo y las incertidumbres que hay en las aulas al salir de lo que se considera tradicional. Se tiene constancia de que es mucho más útil y significativo para la construcción de sus conocimientos que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén basados en una experiencia diferente y mucho más enriquecedora, al menos desde mi punto de vista, que puede establecer un antes y un después en esa fase de la etapa educativa que comienza desde los primeros años de vida.

4. OBJETIVOS DEL TRABAJO.

El objetivo principal de este proyecto no es más que realizar una propuesta de Aprendizaje y Servicio, donde dar respuesta a un problema de la sociedad a la vez que se construye un aprendizaje, tanto entre profesionales, puesto que desconocen tal metodología, como con el alumnado del centro, en este caso, de Educación Infantil, constituyendo así un reto al introducir esta propuesta en dicha etapa educativa, en concreto tres años, pues son escasas las actuaciones de Aprendizaje y Servicio en este momento del desarrollo del niño/a.

Todo ello surge de la inquietud que suscita el intentar realizar una propuesta innovadora, distinta a la que el centro educativo en el que nos encontramos utiliza en su día a día, la “editorial”, con la que no parten de una realidad social, que en el caso de este proyecto, no parte de algo ajeno al centro y que forme parte de la realidad social con la que se está en contacto día a día, sino que pertenece al propio contexto del aula, sin haberse trabajado anteriormente cuando han existido numerosos comentarios de segregación con respecto a algunos alumnos/as.

Es por ello, por lo que se plantea ofrecer una metodología inclusiva como tal en el aula, para intentar “combatir” los dos pilares que son considerados fundamentales en la educación, aprendizaje por editoriales, que sin dudas es más seguro y cómodo para el profesorado, pero que, francamente, se aleja un poco de los principios pedagógicos que un docente innovador debe asumir; y por otro, partir de la realidad más cercana al niño/a de sus propios compañeros/as e incluso hermanos/as, que se encuentran en el mismo aula. Potenciando así un aprendizaje, que al estar conectado con su realidad y por lo tanto, vinculado con lo afectivamente “suyo”, se convierte en mucho más significativo y real, junto con la construcción de unos valores necesarios para vivir en democracia con el alumnado de Educación Infantil. Así, se conecta con Novak (1988) citado en Rioseco & Romero, 1997) que destaca: “Él plantea que el aprendizaje cognitivo está en conexión con las barreras perceptivas que podrían provenir de la estructura afectiva del estudiante. Esta última se va desarrollando a partir de respuestas afectivas relacionadas con el aprendizaje. Para facilitar el aprendizaje cognitivo y para lograr que éste sea significativo, habría que tener en cuenta especialmente el aprendizaje afectivo.” (p.3)

De la misma manera, el autor citado anteriormente, recurre a Heckman y Weissglass (1994) citado en Rioseco & Romero (1997,p.5) que sostienen que “el contexto y las circunstancias sociales son variables importantes que interactúan con las características individuales para promover el aprendizaje y el razonamiento.”

Lo anteriormente citado se resume en lo que podemos conocer como el concepto de “coherencia”, pues si ésta no existe entre el pensamiento y la práctica del docente, ¿cómo se puede transmitir y ser ejemplo de los/as niños/as para que adquieran dichas actitudes y tomen sus iniciativas? O más a aún, ¿cómo le vamos a pedir a las familias que trabajen coherente y cooperativamente con el centro educativo, sino se realizan entre los docentes y adultos del propio centro educativo?

Algo tiene que cambiar, y si se piensa la educación necesita una pequeña “revolución” donde se empiecen a tener en cuenta las voces del alumnado, contextualizadas y conectándola con sus ideas previas para reconstruir sus aprendizaje, hay que actuar.

“El mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, p.14, citado en Ballester, 2012).

5. DISEÑO METODOLÓGICO.

Durante todo el documento, se ha recalcado el interés de esta práctica por su tendencia inclusiva, pero también innovadora. Sin embargo, ¿qué consiste ésta? ¿en qué bases pedagógicas se fundamenta? ¿qué se debe hacer para ponerla en práctica?

A continuación, se mostrará qué metodología y por lo tanto aquellos objetivos pedagógicos que justifican la correcta práctica de esta metodología inclusiva.

El Aprendizaje y Servicio es una metodología de trabajo, que se puede aplicar en cualquier etapa educativa, incluyendo en ella la Educación Infantil, aunque no haya ningún documento exacto que lo acredite. El fin de la misma es introducir una alternativa de trabajo inclusivo en el aula e incluso en el propio centro, dependiendo de la necesidad, con la finalidad de solventar un problema de la sociedad a la que se pertenece a la vez que se realiza un aprendizaje. Así, Nieves Tapia lo define como “una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una practica de servicio a la comunidad.” (Tapia, 1999, p. 11)

Es considerada inclusiva, puesto que todo el alumnado y adulto/a tiene y debe participar en el proyecto si así lo desea, englobando así un marco heterogéneo muy diverso donde el debate y la reflexión.

Todo proceso necesita distintas fases para que se pueda desarrollar, y en este caso, haremos uso de Puig & Batlle (2013), que propone tres fases en las que se trabajarán distintos aspectos para el desarrollo del servicio. Anteriormente se mostró cómo se pretende seguir

un poco la metodología de proyectos, de hecho, este proceso engloba las mismas fases a lo referido anteriormente, aunque la nomenclatura utilizada varíe vagamente. Éstas, serán representadas a través del gráfico que se adjunta a continuación.



Imagen 3. Resumen de la metodología de Aprendizaje y Servicio. Adaptado de Puig & Batlle (2013, p. 4).

Así pues, las tres fases que serán comentadas posteriormente serán “preparación, realización y evaluación”. (Puig & Batlle, 2013, p. 4). A pesar de ello, deja ver cómo se podrían incluir dos etapas más en la que se trabajasen por grupos, mientras la reflexión que ha de producirse durante el proyecto, no solamente se da al final, en esa etapa que la mayoría menciona como “evaluación”, cuando realmente es una calificación, sino durante todo el proceso y todas las etapas del desarrollo del servicio.

Una vez conocido esto, comenzaremos comentando y analizando las etapas del proyecto justificándolo a través de la propuesta personal.

5.1. Preparación

Es el comienzo del proyecto, el principio de lo que se va a desarrollar, y es el momento en el que se establece una pequeña planificación, siempre flexible y modificable en función de los nuevos acontecimientos que van surgiendo a lo largo del proyecto. Esto se realizará una vez que hayamos detectado la necesidad social sobre la que queremos actuar, que puede ser identificada tanto por un adulto/a como por el alumnado (ver anexo 8).

En este caso, lo detectó la persona encargada de organizar el servicio, a partir del contexto en el que se estaba actuando ya que el proyecto se desarrollará en un aula de tres años, donde es muy complicado que ellos/as puedan diagnosticar el problema social sobre el que actuar. Asimismo, la duración del proyecto fue de unas tres semanas, no completas a excepción de la última semana, que coincidirá con el día del libro para terminar con una “celebración” especial en conmemoración a dicho día y que tiene relación con el servicio.

Todo servicio ha de tener vinculado un aprendizaje y es por ello por lo que se debe concretar con el alumnado, originando motivación e interés por el tema que entre todos/as

se ha escogido. Es mucho más fácil llevar a cabo esta metodología en un centro en el que niños/as estén acostumbrados a dar respuesta, a llevar la iniciativa, a pensar y a establecer los por qué, para qué y qué quieren saber, que si están insertos en una metodología que no da cabida a la reflexión.

Una de las características del Aprendizaje y Servicio son las alianzas, las cuales son imprescindibles para la realización del mismo. El problema es que no siempre están dispuestos a colaborar. Es por ello, por lo que se debe intentar seleccionar y hacer el acuerdo con las distintas entidades que necesitamos, para poder llevar a cabo el servicio e ir concretando la función que va asumir en el mismo.

5.2. Realización.

Una vez que hemos planteado el boceto del “ApS”, es hora de involucrar al alumnado en el mismo, si no se ha realizado anteriormente, incentivando y creando ese ambiente necesario que le estimule motivación e interés en el desarrollo del proceso. Todo esto provocará que la organización y la realización del proceso se lleve a cabo, concretando aquellas acciones que permitirán el desarrollo del servicio en concreto. En el caso de este Aprendizaje y Servicio, las actividades fueron seleccionadas por la persona que llevó a cabo dicho servicio, pues es un aula de tres años de Educación Infantil en el que no están acostumbrados/as a una metodología por proyectos y nunca antes se había abarcado la diversidad como tal, de hecho no son conscientes de que supone un tema no respetado en la sociedad.

Una de las principales fases de este proyecto es el momento en el que el ApS se funde en la práctica y se observan numerosas habilidades y competencias que se construyen con la realidad, como por ejemplo el término de autores, editoriales, título o partes del cuento. El alumnado fue capaz de contar su historia, y no porque se impuso el aprendizaje de memoria, sino que al haber trabajado y creado ellos/as mismos/as, supieron asimilarla y la involucraron en su día a día. Y es que, durante todo el proceso, estuvieron en contacto con profesionales ajenos al centro, tanto del ámbito físico como más “académico”, (mejor cognitivo?), con la finalidad de trabajar de forma integrada y globalizada los distintos conceptos. Todos esos contactos con los agentes externos, generarán un enriquecimiento personal a todos los sujetos que han intervenido en el proceso, la cual no hubiese sido la misma de la no involucración de éstos últimos. Es una prueba más de que realmente lo ajeno al centro no es algo negativo o perjudicial, sino todo lo contrario, es necesario e imprescindible.

Por último, una vez que hayamos acabado el servicio, se realizará la reflexión y evaluación con la que se pretende observar si el proyecto ha permitido conseguir los objetivos que en un principio se habían establecido, con actividades finales que nos permitan identificar aquellos aspectos que no se hayan construido correctamente.

5.3. Evaluación.

En ella, se analizarán las prácticas que todos/as los/as integrantes del proyecto, tanto alumnado, alianzas, docentes implicados, como el mismo proyecto en sí, se ha desarrollado. Esta evaluación puede partir desde una observación, como los continuos comentarios y reflexiones con el resto de involucrados/as en el proyecto, incluidos los niños/as que participan en el mismo y de los que se debe valorar y aprender a mejorar una vez que localicemos el error, utilizando así la propuesta de Piaget, quién defendía el aprendizaje por error como método de construcción de conocimientos basado en la práctica, investigación y exploración, siendo éste uno de los pilares del Aprendizaje y Servicio. “Un error cometido puede ser más fecundo que un éxito inmediato” (Piaget, 1981, p. 4). Asimismo, Santos Guerra (1993, p. 23) sostiene que “La evaluación es una parte integrante de los proyectos, pero no algo añadido al final de los mismos”. En este proyecto se utilizará una rúbrica de evaluación con la que se valorarán una serie de aspectos que intervienen en el “ApS”, cuya finalidad es mejorar la práctica y hacer de la misma algo constructivo en lo que basarse para modificar nuestras próximas prácticas haciendo de esos puntos débiles algo a destacar por su beneficio. (Puig, et al., s/f). Así pues, “la rúbrica pretende ayudar a analizar la calidad de un proyecto en un momento determinado y quiere ser una herramienta que se pueda retomar, tiempo después, para poder evaluar también la evolución del proyecto y el impacto de los cambios que se hayan ido estableciendo.” (Campo, 2015, p. 104)

Para finalizar, se ha de añadir que la actitud del docente no es el de “enseñar” el conocimiento en sí, pues de hecho “el conocimiento no se transmite, sino que se construye” (Freire, s/f, citado en Anguiano, Campos, Jiménez, & Rodríguez, 2004). Más bien, es una actitud un tanto más innovadora, una alternativa a la educación tradicional, en la que la función del/de la docente es algo parecida a la del profesor/a en el “trabajo por proyectos”, donde actúa como guía de un proyecto, ofreciendo aquellas herramientas necesarias para la investigación y el desarrollo del servicio. El beneficio es para el alumando entre los cuales se crean redes de apoyo, a través del andamiaje, por que se les da los recursos necesarios que le permiten pasar de la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo real, siendo los recursos imprescindibles en esta última (Vigotsky, 1979, citado

en Martín, Calleja, & Navarro, (2009). Pero también para toda la comunidad que interviene en el servicio.

Pero los resultados van más allá. Consiste en aprendizajes cooperativos y colaborativos entre docentes, mejorando las relaciones y coherencias en el equipo educativo; así como con las redes con las que se pretende establecer alianza, construyendo un aprendizaje mucho más firme, seguro y enriquecedor, teniendo como base el intercambio de experiencias y la necesidad de tener “al otro” para la construcción del conocimiento.

Así, hacemos mención de la “participación periférica legítima, la cual sostiene que el aprendizaje supone la participación en una comunidad y deja de ser considerado como la adquisición de conocimientos por individuos para ser reconocido como un proceso de participación social.” (Gros Salvat, 2004)

6. CONTEXTUALIZACIÓN

El centro educativo en el que se desarrolla la propuesta pedagógica de Aprendizaje y Servicio está situado en Jerez de la Frontera, un municipio de la provincia de Cádiz.

Jerez de la Frontera tiene zonas de nivel socioeconómico alto, medio y más bajo. Pues bien, al ser un centro concertado y religioso, perteneciente a una misma congregación, ■■■■■■■■■■”, existen tres centros educativos del mismo carácter religioso e ideología, repartidos entre dichas zonas, a saber, dos centros educativos en una zona de nivel socioeconómico medio-alto, y uno en una zona cuyo nivel socioeconómico es más bajo. Hablamos de centros lasalianos.

El centro en el que se ha desarrollado el “ApS” ■■■■■■■■■■, está situado en la zona centro (contexto socioeconómico medio-alto) de Jerez de la Frontera, junto a otro colegio de la misma ideología, con la diferencia de que éste no cuenta con bachillerato, mientras que ■■■■■■■■■■ cuenta con todas las etapas educativas en el mismo centro educativo. Asimismo, está rodeado de comercios y bares que dotan al barrio de un ambiente pedagógico y posibles experiencias educativas, aunque en muchas situaciones sean desaprovechadas. Sin embargo, esto tiene sus desventajas, pues son calles demasiado estrechas y transitadas tanto por peatones como por vehículos, lo cual es un riesgo sobretudo en el horario de “entrada” y “salida” para los niños/as que comprenden edades desde los tres años hasta los dieciocho, e incluso algunos/as que sobrepasan ésta misma, pues hablamos de la incorporación de ciclos formativos al centro escolar.

El centro educativo cuenta con Educación Infantil, donde únicamente se encuentra el segundo ciclo de la misma y existen dos líneas por curso académico. En cuanto a

Educación Primaria, comprenden los tres ciclos educativos de esta etapa educativa, con dos líneas, al igual que en el caso anterior. Tanto en Educación Primaria como en Infantil, la ratio comprende unos 25 alumnos/as aproximadamente por aula. Educación Secundaria, cuenta con los ciclos educativos correspondientes, pero en este caso existen tres líneas educativas, al igual que ocurre en el segundo año de bachillerato, pues el primero de ellos, queda suprimido a únicamente dos líneas de trabajo, cuya clasificación se debe a las ramas del conocimiento, “letras” o “ciencias”, que posteriormente se aumentarán en cuanto a especialidades preparatorias para la prueba de selectividad. En este caso, las ratios del alumnado incrementan considerablemente, llegando a estar en torno a unos 30 alumnos/as por aula, y dividiéndose al segundo año de bachillerato en tres clases.

Sin embargo, Educación Secundaria cuenta con aproximadamente 27 alumnos/as por aula. El Aprendizaje y Servicio está enmarcado en dos aulas de tres años de Educación Infantil del centro que ha sido redactado en el presente documento. La primera de ellas, el aula de tres años “A”, presenta una heterogeneidad en cuanto al alumnado presente. Existen tanto niños como niñas que conviven en el mismo espacio de igualdad, sin embargo, no es la única diversidad presente, sino que teniendo en cuenta Palacios & Paniagua (2005), se pueden encontrar diversidad en cuanto a modelos de familias, pues a pesar de que predomina el modelo tradicional, en el que el/la niño/a tiene hermanos/as, o bien es hijo/a único/a, pero en ambos casos vive con su padre y madre, también se encuentran dos casos distintos a éste. Uno de ellos, consiste en un embarazo artificial, por lo que el padre del niño/a es completamente desconocido. Esto ha originado que sea la madre la única responsable de la niña, mostrando algunas conductas de sobreprotección causadas por ser consentida utilizando el chantaje emocional hacia la figura materna.

En el segundo caso, existe una separación entre los padres del niño/a, y aunque parece que el niño/a está tanto con la madre como con el padre, la relación entre ambos es mejorable, influyendo en un largo periodo en el desarrollo y evolución del niño/a.

Asimismo, podemos encontrar diversidad con respecto a la cultura, pues en el aula hay una niña cuya nacionalidad es extranjera, china en concreto, aunque desde pequeña vive en España. En cuanto a necesidades específicas de apoyo educativo, hay dos niños/as que presentan síndrome de Down. Ambos se encuentran en el mismo centro CEDOWN, lo que permite una mayor unión y afectividad entre ellos, pues viven más experiencias en conjunto que si estuviesen en entidades separadas.

Por otro lado, se encuentran en la misma asociación, con un alumno/a del aula de tres años B, que presenta la misma necesidad específica de apoyo educativo. En el aula de tres años

B, es el único/a niño/a que presenta este tipo de necesidades específicas de apoyo educativo pero no necesidades educativas, pues éstas son requeridas por todo el alumnado. Al igual que en tres años A, hay una heterogeneidad de sexo, pues éstos conviven en el mismo aula. Asimismo, en cuanto a los familiares, algunos son más mayores que otros, pero desconozco que exista algún caso como en el aula descrita anteriormente, donde pueda observarse una diversidad familiar.

Es cierto, que hay un niño/a un tanto agresivo, que se está comenzando a rebelar en casa cuando sus familiares le piden que haga “algo”, como por ejemplo recoger los juguetes. Por lo que se informó al centro de la realidad existente para intentar actuar sobre la misma.

De la misma forma, hay cuatro hermanos en el aula, “gemelos dos a dos”, de forma que las experiencias entre ellos, aunque parecidas, nunca serán iguales y serán un contexto más que abordar y atender en el aula de Educación Infantil.

Ambas aulas han experimentado un pequeño trastorno durante el curso y ha sido el cambio y ausencia temporal de sus tutoras. Ésta es la figura predominante y más importante en el desarrollo del alumno/a en cuanto al contexto escolar se refiere y construcción de su persona, de forma que la ausencia de la persona que da una seguridad en el entorno en el que no están tus protectores predominantes. Así que si analizamos cómo se sentirían los niños/as cuando de repente su referente escolar desapareció en el momento en el que comienzan a estar en pleno auge con él o ella, ¿les afectará en su aprendizaje y desarrollo? Pero aún más, sabemos que los niños/as se auto-culpabilizan de las peleas externas de los adultos o de su estado anímico. ¿Se habrán sentido culpables o frustrados por las bajas de ambas tutoras? Probablemente y de hecho, es una afirmación pensar que el retroceso que en algunos avances habían conseguido algunos niños/as con respecto al control de esfínteres, que se ha visto alterado en los últimos tiempos, en concreto del niño/a con necesidades específicas de apoyo educativo. ¿Estará relacionado?

Con respecto a la metodología que se trabaja en el aula, es considerada muy poco innovadora, ya que no abarca la inclusión como debiese, pues se trabaja por el proyecto de “Edelvives”, en concreto con “Nuba Nubaris”, la cual les aporta los libros de religión, “matemáticas, grafomotricidad y el general del aula, siendo tratados como el famoso “método globalizado”.

Si entendemos la globalización según, Cabello Salguero (2011): “el aprendizaje significativo no lo conseguiremos si no es presentando los nuevos contenidos de forma contextualizada, que es justamente como se percibe la realidad. De esta forma hay que evitar el tratamiento fragmentario y disperso de aspectos de la realidad, ya que para los niños y niñas no existe

tal división, apareciendo unidos tales experiencias.” (p. 189)

Podemos observar que en el momento en el que existen libros para trabajar materias en concreto, de forma independiente, ese trabajo integral se rompe separando elementos que se producen de forma conjunta en la realidad. ¿Qué sentido tendrá trabajar de esa manera si no se corresponde con la realidad con la que se encuentran y experimentan día a día?

Asimismo, al ser un centro religioso, tiene demasiados programas que impiden en muchas situaciones la flexibilidad que debe existir para realizar una actividad con distintos ritmos en el aula, fundamental para llevar a la práctica aquello que llamamos “atención a la diversidad”.

7. CONCRECIÓN DEL PROYECTO

7.1. Desarrollo de la propuesta.

7.1.1. Propósitos.

Cuando se inició este proyecto, se partió de la necesidad del contexto, pero obviamente toda práctica educativa, persigue unos objetivos, tanto generales como específicos que se deben cumplimentar. Por lo mencionado anteriormente, se puede llegar a la confusión de que si no se consiguen dichos objetivos, no habrá aprendizaje, o, si estos han de conseguirse en un mismo periodo para todos/as. De hecho, cuando obtenemos un boletín de notas, sí, ese famoso papel donde califican a los niños/as desde que son pequeños/as en el que tan sólo nos dan a conocer si se han adquirido o no los objetivos, sin especificar en qué etapa del desarrollo se encuentran o si realmente lo ha conseguido o está en proceso de ello. Esto se puede observar en la imagen adjuntada en anexos (ver anexo 2). Esa imagen corresponde con la plantilla de una editorial, en la que se establecen los objetivos de la unidad, pero en ningún momento hay un apartado para especificar si el niño/a está en proceso o no, por lo que detectamos que se establecerá “sí” o “no” y en el apartado de “observaciones” se intentará especificar el grado de desarrollo en el que se encuentra, aunque lamentablemente son pocas las ocasiones en las que esto sucede. Si analizamos los objetivos, algunos de ellos son tan inmedibles que francamente la mayoría pondrían “no conseguido” ahorrando esos “quebraderos de cabeza”.

“Adquiere hábitos saludables de alimentación o acepta los beneficios de alimentos vegetales para la salud”. Se parte de que estos objetivos han de medirse con lo que se denomina “fichas”, editoriales o con lo que el método nos ofrece. Pero, ¿cómo vamos a saber si tiene hábitos alimenticios saludables, si la única comida que experimentamos con ellos/as, es el desayuno y son los familiares los que se encargan de su preparación? O, en el

caso de la segunda propuesta, ¿qué niño/a come verduras en el centro? Probablemente, muchos de ellos/as hayan probado escasas verduras, porque en un principio no es un aspecto que se trabaje físicamente en la escuela, a no ser que se acuda a un comedor, y en muchos casos, tampoco en casa.

Es por ello, por lo que se deben establecer unos objetivos reales, en el que podamos observar y sobretodo especificar el desarrollo del alumnado con respecto al mismo, con el fin de mejorar y no únicamente de comprobar si sabe o no realizarlo, como si eso supusiese que es más inteligente o está menos capacitado para cualquier labor. Pero antes de ello, se comentará qué es un objetivo.

Según Gómez Hurtado & García Prieto (2014, p. 88), “Los objetivos que a nivel didáctico se planifican para la enseñanza deben dar respuesta a la pregunta “¿para qué enseñar?”, y tienen como referente principal los objetivos generales de la etapa [...]”

Como bien, han especificado estos autores, hay que saber dar respuesta al porqué y sobre todo al “para qué” se está realizando una práctica o cualquier situación educativa con un alumnado en concreto, porque sino no son conscientes los adultos encargados de dicho proyecto, ¿cómo se pretende que los/as niños/as encuentren sentido y conozcan el para qué están realizando un proyecto?

Al hablar de los niños/as, éstos/as van a ser distintos cada año. No es lo mismo un contexto, cuyo nivel socioeconómico es bajo que aquel en el que las posibilidades sociales y culturales de sus familiares sean más elevados. Incluso los niños/as que se encuentran en el mismo aula con los/as mismos/as compañeros/as durante un mismo ciclo educativo, como ocurre en el caso de Educación Infantil, seguirán siendo distintos año a año, pues las experiencias y momentos vividos durante el verano y durante el curso escolar, le permite la construcción de su maduración personal que influirá y hará que esos objetivos sean distintos en función de la etapa educativa en la que se encuentren. Tener en cuenta estos aspectos, es una manera de no conformarse con lo que es establecido por las unidades didácticas, en concreto por sus objetivos, como la imagen del caso anterior demuestra, atendiendo así a la inclusión cuando de la misma forma se refieren a los objetivos, pues ha de adaptarse a las necesidades y situaciones de cada uno de los niños/as de Educación Infantil, para no excluir ninguna faceta del alumnado.

Así, haciendo mención de Gómez Hurtado & García Prieto (2014, p. 88), se puede encontrar que, “por parte del profesorado, su papel consiste en contextualizar, seleccionar y adecuar los objetivos al contexto educativo y las peculiaridades del alumnado con el que realizar su labor educativa.”

Pero de la misma manera que se establecen unos objetivos, de hecho, son los niños/as los/as que han de participar en la toma de decisiones de esos objetivos, los docentes han de partir de un para qué en nuestra práctica educativa y en cuanto al trabajo de un concepto, utilizando la reflexión, bien individual o conjunta, como método de mejora y autoevaluación personal y del proyecto en concreto.

Así pues, para la realización de este proyecto se intentarán establecer los objetivos generales y específicos del Aprendizaje y Servicio que se pretende llevar a cabo a continuación.

En cuanto al objetivo general, se señala: Conocer en profundidad el desarrollo y la puesta en marcha de Aprendizaje y Servicio en el primer año del segundo ciclo de la etapa educativa de Educación Infantil.

En todo objetivo general, se concretan una serie de objetivos específicos desarrollados con el proyecto en cuestión, expuestos a continuación.

7.1.1.1. Objetivos personales del desarrollo del TFG.

- Conocer las posibilidades y límites propios para llevar a la práctica una propuesta de Aprendizaje y Servicio.
- Identificar una situación problemática y saber actuar, tanto a nivel personal como procurando la concienciación de la comunidad hacia dicha problemática.
- Diferenciar entre un aprendizaje y un servicio en el marco de dicha metodología, así como de los beneficios de su combinación.
- Comprender cómo paliar la exclusión o integración en un aula de Educación Infantil y adentrar progresivamente prácticas inclusivas en un centro educativo.
- Establecer acuerdos a través de distintas alianzas que hagan posible la realización del servicio.

7.1.1.2. Objetivos didácticos de la propuesta.

- Hacer al alumnado un sujeto activo en el proceso de aprendizaje
- Trabajar de una manera globalizada e integral.
- Fomentar la lectura y el gusto por la misma a partir de una educación inclusiva.
- Potenciar el respeto y tolerancia de las distintas diferencias que existen entre el alumnado.
- Desarrollar valores cívicos entre el alumnado.
- Desarrollar la creatividad y ámbitos relacionados con la creación de un libro.
- Conectar escuela con comunidad, concretándolo con alianzas específicas que abran el aula a experiencias de participación.

7.1.2. *Actividades preparatorias del ApS*

Previamente a la realización del proyecto, se llevan a cabo numerosos planteamientos que hay que modificar prácticamente a diario, pues día a día se encuentran imprevistos que conlleva a la reestructuración de la práctica. Por ejemplo, en este Aprendizaje y Servicio, pretendíamos que el alumnado de tres años conociese las instalaciones de la asociación “CEDOWN, para descubrir qué pueden realizar ellos/as mismos/as y conozcan otro lugar de aprendizaje, en el que niños y niñas de su propio aula están experimentando. Sin embargo, esto no pudo realizarse debido a que la asociación no lo veía factible.

Como esto, numerosos sucesos que requieren respuestas y actuaciones inmediatas sobre la realidad sobre la que se actúa realizando así numerosas actividades como las que se especificarán a continuación.

En primer lugar, habría que concretar el centro educativo en el que desarrollar el Aprendizaje y Servicio, y conocer si éste estaría dispuesto a implicarse en la labor, o si por el contrario no quiere asumir otro proyecto, además de todos los que ya tienen que desempeñar.

En este caso, el centro no puso ningún impedimento, una vez que se le planteó el tema en concreto, procedente de las experiencias de las prácticas educativas que había experimentado allí.

Se contactó con asociaciones como CEDOWN y ““La Luna Nueva””, una librería de carácter social situada en Jerez de la Frontera que desde el primer momento quiso participar y colaborar con este servicio. Mientras que a CEDOWN, en un primer momento como ya se comentó anteriormente no quiso asumir esa actividad, pues veía que el alumnado era muy pequeño. Sin embargo, nos sirvió como intermediario para ponernos en contacto con el fisioterapeuta de la asociación, el cual sí aceptó la colaboración y organizó una sesión de psicomotricidad, donde se realizan ejercicios que practican niños/as que presentan síndrome de Down, mostrando así ventaja con respecto al resto de compañeros/as del entorno en el que se encuentran.

Una vez concretadas las alianzas, se comentó a las tutoras con las que se va a realizar el proyecto las actividades propuestas, y éstas guiaron la práctica, hasta que dieron la “aprobación” a la misma.

Conforme se acercaba la fecha en la que las asociaciones debían actuar, se concretaba qué era exactamente lo que se pretendía con su intervención, en función de cómo iba desarrollándose el proyecto, pues aunque el planteamiento seguía el mismo hilo conductor

con el que en un principio se inició, el día a día, hacía que tuviese que enfocar de distinta maneras el servicio. Tanto es así, que aunque el mismo proyecto se haya trabajado en dos aulas distintas, pero de la misma edad, los resultados han sido completamente distintos como se podrán observar.

7.1.3. Papel y funciones de la educadora.

Durante el proceso, el docente ha de ser activo en el aprendizaje de los niños/as, lo cual no significa que dirija y coaccione sus decisiones o respuestas, sino que mostrará una actitud crítica a las respuestas y planteamientos de los niños/as, apoyando aquellas ideas que nazcan de ellos/as mismas/os, permitiendo así la investigación necesaria para el aprendizaje y para solventar esa necesidad que en ellos/as va a surgir y el respeto entre los compañeros/as sean cuáles sean sus características individuales, pues forma parte del ser que cada uno/a es en su conjunto. Colateralmente se resaltará la importancia de la creatividad en sus respuestas. Son niños/as de tres años, donde lo que más les apasiona es la fantasía, y a pesar de que hay que intentar trabajar desde una realidad para que vayan separando ese mundo fantástico de la sociedad en la que viven, hemos de utilizar esa imaginación para que el proyecto no se quede en algo tan serio como si respuestas de adultos/as se tratasen, sino todo lo contrario, aprovechar las voces de los/as niños/as y utilizarlas para su propio aprendizaje. Éste adquirirá un carácter mucho más real y significativo.

Asimismo, tendría una función de intermediaria entre el centro educativo y las distintas alianzas, las cuales aportarán un papel indispensable en esta práctica y con la que el trabajo será conjunto, dándole total libertad en su práctica. Éste también ayudará a conocer la educación desde otro punto de vista, así como a no cohibir al profesional que venga a la escuela imponiéndole una metodología o forma de trabajo con la que no se siente a gusto o no comparte dichos principios pedagógicos o ideales.

Una de las mayores aliadas, aunque no se mencione como una entidad social, son las familias del propio alumnado de Educación Infantil, las cuales estarán informadas en todo momento del proyecto que están realizando sus hijos/as, tanto para la implicación de éstas en la vida escolar de los/as niños/as, como para la colaboración en la investigación en el aula u otros aspectos en relación con sus hijos/as.

Para todo ello, es necesario un mínimo de formación básica que necesitamos en cuanto a la discapacidad que estamos tratando y a cómo enfocarla para que el alumnado de Educación Infantil no desarrolle rechazo hacia este grupo de niños/as, aún más cuando en el propio

aula existe dos compañeros/as que presentan dicho diagnóstico. Asimismo, se considera necesario un trabajo previo con los/as alumnos/as del aula en el que se prepare para la realidad que van a vivir y un conocimiento del resto de diversidad existente en el mundo, comenzando por su aula, para que sepan situarla dentro de este conjunto. Pero más allá de todo el empeño e involucración que se solicita al docente, no solo se menciona a aquella persona que está en el aula de manera continua con el alumnado, sino que se alude a aquellos con cargos en la administración y, aunque su labor conjunta no sea suficiente, es responsabilidad de éstos tener que modificar el carácter del centro para que la metodología de Aprendizaje y Servicio sea implementada y considerada como una alternativa inclusiva e innovadora en las escuelas educativas.

Así pues: “el rol de la administración escolar, especialmente de la dirección de la escuela, es esencial. El director es el responsable de moldear la cultura de trabajo de la escuela.” (Furco, 1999, p. 37)

7.1.4. Secuencia didáctica inclusiva de actividades

Sin más, a continuación se adjunta la secuencia didáctica inclusiva del Aprendizaje y Servicio que he pretendido llevar a cabo en el centro educativo descrito con anterioridad.

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	CONTENIDOS
1. Análisis de la película “Frozen”.	Partir de sus propios intereses para tratar la diversidad. Concienciar al alumnado de porqué son diferentes. Introducir valores de ayuda y empatía con respecto al otro.	Amistad. Familia. Cooperación. Trabajo en conjunto.
2. Lectura y reflexión del cuento el pingüino Marcelino.	Identificar el hábitat de cada animal. Mostrar que las limitaciones las muestra el contexto no la persona. Resaltar la capacidad y habilidad que cada sujeto puede tener. Fomentar la ayuda y cooperación entre el alumnado.	Los animales. Entorno en el que se desarrollan los animales. Limitaciones que se desarrollan por el contexto.
3. Comparación alumnos desde su contexto más cercano.	Mejorar la identidad del sujeto. Conocer las posibilidades y limitaciones de cada sujeto. Partir desde su propia realidad para trabajar. Observar las diferencias de ellos mismos. Identificar que todos-as son diferentes. Comenzar por las diferencias más superficiales hasta llegar a las más profundas.	Conocerse a uno-a mismo-a. Conocimiento de los demás. Valores de cooperación y ayuda.
4. Creación cuento de atención a la diversidad.	Introducir pautas sobre cómo actuar ante las dificultades del sujeto en concreto. Descubrir que todos tenemos necesidades. Identificar qué dificultades tenemos. Propiciar espacios en los que sea el alumnado los que puedan opinar. Involucrar a la familia en el proyecto. Fomentar la toma de decisiones y escucha del otro. Identificar el cuento por su estructura.	Secuenciación. Valores de cooperación y ayuda del sujeto. Estructura del cuento. Conocimiento de uno mismo. Actuación sobre el contexto más cercano.

5. Decidir elementos necesarios para publicar el cuento.	<p>Descubrir qué es un título.</p> <p>Identificar los autores del cuento.</p> <p>Conocer para qué sirve la editorial.</p> <p>Tomar decisiones sobre sus creaciones personales.</p> <p>Descubrir para qué sirve una editorial.</p> <p>Conocer una editorial.</p> <p>Creación de nuestra propia editorial y el logo de la misma.</p> <p>Iniciar la escritura de forma libre.</p>	<p>Título.</p> <p>Editorial.</p> <p>Toma de decisiones.</p> <p>Autoritariedad del cuento.</p>
6. Creación de la portada del cuento.	<p>Desarrollar la creatividad.</p> <p>Experimentar una nueva técnica de expresión artística.</p> <p>Fomentar la expresión a través del arte.</p> <p>Conocer y descubrir qué es y para qué sirve una portada.</p> <p>Crear la necesidad de construir unas portadas.</p>	<p>Creatividad.</p> <p>Utilidad de las portadas.</p> <p>Manipulación de cubitos de hielo.</p> <p>Expresión artística.</p> <p>Cuidado del material utilizado.</p>
7. Sesión psicomotricidad. (ver anexo 12)	<p>Descubrir que todos tenemos algo de lo que aprender, sea cuales sean nuestras necesidades.</p> <p>Potenciar el autoestima y seguridad de los niños/as al realizar las actividades.</p> <p>Dar a conocer un nuevo “centro” en el que se encuentran compañeros-as de su clase.</p> <p>Conectar con otro profesional para acercarnos la realidad de los niños/as con síndrome de Down a nuestra escuela.</p> <p>Fomentar la cooperación y ayuda en la actividad física.</p>	<p>Salto.</p> <p>Carrera.</p> <p>Equilibrio.</p> <p>Ayuda.</p> <p>Cooperación.</p> <p>Arriba y abajo.</p> <p>Controlar la fuerza y los impulsos de nuestro propio cuerpo.</p>
8. Dan a conocer al resto de ciclo educativo el cuento.	<p>Mejorar el autoestima y seguridad en el alumnado.</p> <p>Transmitir la diversidad, ayuda y cooperación al alumnado de otros cursos.</p> <p>Desarrollar la capacidad comunicativa.</p> <p>Respetar los turnos de palabra.</p> <p>Fomentar el aprendizaje internivelar.</p>	<p>Comunicación.</p> <p>Atención a la diversidad.</p> <p>Respeto.</p> <p>Aprendizaje internivelar.</p>

Tabla 1. Secuencia didáctica inclusiva. Elaboración propia.

7.2. Definiendo la gestión y la organización.

7.2.1. Calendario y horario.

El horario en el que se desarrollaría en servicio, está dentro del horario escolar del alumnado, y tendría lugar del 6 de abril al 23 ambos incluidos. El ApS no se realizaría de lunes a viernes, sino que las dos primeras semanas, únicamente tendría lugar el lunes y martes para no coincidir con el horario de otras alumnas/os en prácticas del centro; y la última semana, el proyecto tendría cabida de lunes a jueves. El calendario y horario detallado puede ser consultado en el anexo 9.

7.2.2. Requisitos previos de tipo formal.

Para la realización del servicio, fue necesaria la autorización del centro educativo, que permitió la realización de este proyecto. Por otro lado, se hizo imprescindible el acuerdo con las entidades con son ““La Luna Nueva”” o “CEDOWN”, sin las cuales habría sido imposible que el “ApS”, hubiese adquirido este carácter. Por último, las familias, las cuales se verían involucradas con el centro educativo, permitieron con su colaboración realizar ciertas actividades sin preocupación de estropear el uniforme escolar. Asimismo, participarían en la investigación del proyecto junto con sus hijos/as. Una vez que conocen el tema a abordar, el centro debería asegurar que con esta práctica, la diversidad no sería tratada como discriminante, exclusivo o etiquetador, sino como una forma de mejorar y potenciar la aceptación, teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula.

7.2.3. Trabajo en red.

En primer lugar, fue necesario dialogar con el coordinador de la asociación CEDOWN a la que se le presentó un informe que acreditaba la pertenencia a la Universidad de Cádiz, exponiendo la secuencia didáctica inclusiva, que se modificaría en función de las aportaciones recibidas del exterior. En segundo lugar, se estableció contacto con ““La Luna Nueva””, entidad que introduciría el tema de las editoriales, que presentó el logotipo de la misma e incentivó la creación de la editorial de cada uno de las aulas, con la que en un futuro se “editarían” el resto de libros que se elaborasen. Una vez que ambas entidades corroboraron que se comprometían a la realización del servicio con el centro, y se establecieron cuáles fueron las funciones dentro del mismo; se procedió a informar al resto del centro educativo de la intencionalidad del presente proyecto, con el fin de que se aprobase la secuencia didáctica a realizar en el servicio.

7.2.4. Materiales, infraestructuras y equipamiento:

Los materiales e infraestructuras utilizadas en el “ApS”, pertenecen al centro educativo en el que se desarrolla el proyecto. No obstante, hubo un enriquecimiento conforme a los mismos, pues se utilizaron elementos de psicomotricidad que nos proporcionó la organización de “CEDOWN” para poder desarrollar dicha sesión exitosamente en las instalaciones del centro educativo.

De la misma manera, ““La Luna Nueva”” aportó lápices y marca-páginas, además de pegatinas con el logotipo de su editorial, recursos que si no son suministrados por la entidad, no podrían haber sido disfrutados por el alumnado y obviamente, el proyecto no habría adquirido el mismo sentido y éxito que con los utensilios citados.

Asimismo, se necesitó la utilización de cubitos de hielo que se mezclaron con pinturas para realizar la portada de nuestro cuento. Esto se vinculaba con la temática de la película, el cuento y la estación de verano en la que nos acercamos, por lo que se necesitaba de un congelador que nos permitiese realizar dicha actividad.

7.2.5. Difusión del proyecto: cartas, trípticos y medios de comunicación

Para dar a conocer el proyecto y la colaboración necesaria con las familias, se realizó una circular en la que se informaba a los/as tutores/as y familiares del alumnado a partir de una circular informativa. Ésta puede contemplarse en los anexos. (Anexo 3)

Otro de los recursos que posee el centro es la plataforma virtual en la que se pueden colgar noticias, además de crear un hilo de conversación a través del foro, comentando aquellos últimos acontecimientos. Pero debido a un problema con la misma, no se pudo utilizar dicho recurso como recordatorio y difusión de la información más relevante, de forma diaria.

7.3. Definición de las etapas de trabajo con el grupo.

7.3.1. Tiempo de preparación.

El servicio que se realizaría, comenzó partiendo de sus gustos e intereses. Para ello, se utilizó una de sus películas favoritas, para que, a partir del análisis se encaminase el proyecto hacia la diversidad. Asimismo, se utilizaron cuentos sobre las diferencias y cómo es el contexto el responsable de las mismas, siendo éste uno de los principios de atención a la diversidad, puesto que el problema no lo tiene el sujeto, sino que es el contexto el que lo crea. Para estas primeras actividades se trabajó en grupo, donde cada uno/a pudo mostrar

su opinión y pensamiento particular que fueron tenidos en cuenta en el análisis que se realizó.

A diario se reflexionaba sobre lo aprendido y mostrado el día anterior, no sólo para contextualizarlos y conocer qué es lo que ocurre, sino para ir haciendo progresivamente una evaluación y conocer en qué punto nos encontramos como grupo y en qué momento como personas, pues no deja de ser una forma de ayudar al sujeto a construirse como tal.

7.3.2. Tiempo de ejecución.

La observación fue el mayor aliado en este caso, pues se utilizó para ver quién mostraba interés en el proyecto y quién no, intentando así captar la atención de los/as que estén más dispersos en este proyecto. Se utilizó un diario de clase, donde se registraron todos aquellos aspectos que se observaban en el día, así como las opiniones y voces del alumnado que serán la clave para guiar y avanzar en el servicio de una manera u otra, en función del momento de aprendizaje en el que se encuentra cada uno/a de ellos/as.

No obstante, los niños/as no son los/as únicos que participan activamente en este proceso, sino que además, también las distintas entidades y el centro escolar, incluyendo a los/as adultos/as, de forma que todas las experiencias que se vivieron en conjunto, quedaron registradas en ese mismo para trabajar sobre ello.

7.3.3. Tiempo de evaluación.

Anteriormente se hizo mención se utilizó el diario de clase, Sin embargo, nuestro mayor recurso es la observación, que permitió conocer y observar aquellos aspectos negativos y positivos sobre los que mejorar y modificar la conducta para un mejor aprendizaje. Asimismo, se recogieron literalmente las expresiones del alumnado, que guiaron el proceso y permitieron descubrir qué quieren conocer y si la práctica era la correcta.

Sin embargo, el Aprendizaje y Servicio combina una cantidad de aprendizajes y experiencias globalizadas y a la vez integradas. Por ello, Sánchez, García, & Benítez (2015) exponen un elemento, la rúbrica de evaluación, que permitió evaluar todo el servicio y las partes que en él intervienen.

Puig, et al., (s.f.) destaca que ésta permitirá “Identificar puntos fuertes y débiles de una actividad de aprendizaje servicio; facilitar el debate pedagógico; Optimizar actividades; mostrar posibilidades diversas; animar a implementar nuevas actividades.” (p.5)

Así, se analizarían aquellos aspectos y actividades a mejorar identificando esos errores y aciertos en el aprendizaje para mejorar sobre el servicio. En cuanto a la facilidad del debate,

se produjo en el momento en el que todos los participantes del servicio eran capaces de aportar sus aprendizajes y perspectivas sobre lo ocurrido, dando como conclusión un conjunto de opiniones heterogéneas y difíciles de unificar, pero que se intentarán mostrar con coherencia y cohesión. Se utilizaron esas experiencias y la evaluación de actividades que refleja esa rúbrica para conocer aquellos aspectos positivos y negativos que se han dado en el proyecto, situaciones diversas que permitieron mejorar en la práctica y crear nuevas experiencias que subsanen esos puntos débiles que muestra el autor citado anteriormente en su documento “Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS” (s/f).

7.4. Preparación

7.4.1. Diagnosticando el problema y definiendo el proyecto.

Este proyecto surgió como respuesta a la diversidad existente en el aula entre las que se encontraban diferencias en cuanto a numerosos ámbitos, desde diferencias de edad, género, ritmos de aprendizaje e incluso heterogeneidad en cuanto a los tipos de familias, hasta necesidades específicas de apoyo educativo, destacando así la presencia de dos niños/as con síndrome de Down. La necesidad se vio intensificada tras la actitud de uno/a de los/as niños/as con síndrome de Down, cuya asistencia no es continua en el centro y por lo tanto los progresos que parece ir asimilando en el centro educativo, se convierten en prácticamente nulos. Sus conductas son agresivas lo que produjo que algunos/as niños/as no quisieran interaccionar con él/as por miedo a que les ocurriese algo, siendo éste el origen del servicio que se plantea. Asimismo, existen otros/as alumnos/as que hacían comparaciones entre ellos/as, concretamente comentarios negativos a las actividades que ellos/as realizaban, sin conocer las razones de ello. Son por estas situaciones, por lo que se consideró necesario utilizar dichos sucesos y trabajar la diversidad y en concreto el tema síndrome de Down en el aula. El problema es que si se trataba de forma explícita podría resultar violento no sólo para los/as niños/as que había en el aula, sino para los propios familiares que podrían mostrar cierto recelo ante dicha actuación. Este Aprendizaje y Servicio, en el que además de ofrecer un servicio a la comunidad como es el de eliminar esa barrera personal que tienen los/as niños/as hacia estos sujetos en concreto, pretende ofrecer un aprendizaje no sólo académico y cognitivo, como es el de la lectura, sino fomentar además valores cívicos y éticos que ayuden a la construcción como personas y asimilen la inclusión como un modo de vida en ellos/as mismos/as.

Una vez que los/as niños/as han percibieron qué es lo que ocurre con la diversidad y que cada uno/a de ellos/as se sientan como parte de la misma, tendrán la necesidad que crear una sociedad más tolerante y respetuosa con cada una de estas situaciones, trabajando desde los cuentos, donde ellos/as se convertirán en auténticos/as escritores/as.

7.5. Ejecución

Las actividades que se organizaron para la realización de dicho trabajo se mostrarán a continuación. No obstante, hay que destacar que éstas se establecieron de forma flexible, incluyendo algunas intervenciones que en un principio no estaban propuestas, pero que debido a la edad educativa en la que nos encontrábamos y el tema tan “abstracto” para ellos/as que se iba a tratar, se creyó conveniente introducir algunas actividades que partiesen de sus intereses, intentando dar respuesta sobre la complejidad de este proyecto. Las tablas que se mostrarán a continuación, reflejan aquellas actividades que se van a realizar en cada uno de los días, explicadas concretamente y que definirán el servicio que se llevó a cabo en el centro escolar.

PRIMERA SEMANA	<p>LUNES 6 ABRIL</p> <p>Este proyecto comenzó con la película “Frozen”, la cual se analizó y en la que se comentaron las diferencias entre los distintos personajes y cómo se comportan cada uno/a de ellos/as, con valores como son la ayuda, amistad cooperación</p>	<p>MARTES 7 ABRIL</p> <p>Conectándolo con la película del día anterior, se leyó un cuento “El pingüino Marcelino” que relata la diversidad y las barreras que un animal experimenta por el contexto. A la vez, se mostraron valores como son la ayuda y cooperación, similares a los del día anterior.</p> <p>Una vez analizados, se partió de su contexto y se compararon a dos niños/as de capacidades diversas. Se habló de lo más visible y luego de las habilidades que cada sujeto poseía. Por último, se pidió que preguntasen en casa cómo podríamos ayudar a alguien.</p>
SEGUNDA SEMANA	<p>LUNES 13 ABRIL</p> <p>Este día se planificó que se volvería a contar el cuento para recordarlo, pero no hizo falta pues fueron ellos/as mismos/as los/as que lo contaron conforme se hacían preguntas. Cuando se analizaron las historias, se partió de su contexto más real, el aula y se sacaron a dos niños/as cualesquiera, en este caso un niño/a con síndrome de Down y otro sin síndrome de Down, para establecer diferencias. En un principio, eran superficiales y luego se profundizó en las mismas. Se rescató la pregunta que se planteó el día anterior en el aula e identificamos un problema en cada aula.</p> <p>Comerse los lápices. (3 años B)/ Hacer las tareas. (3 años A).</p>	<p>MARTES 14 ABRIL</p> <p>Este día, se comenzó con de los días anteriores y se puso un video de “Pocoyo”, nuevamente partiendo de sus propios intereses, que trabaja la diversidad.</p> <p>Tras comentarlo, apareció en el aula un folio con un dibujo y varias letras. Nadie sabía lo que era, pero cuando se leyó, los/as niños/as identificaron que se trataba un cuento que tenían que terminar.</p> <p>Por ello, tenían que preguntar en casa más soluciones de las que se habían propuesto en el aula con las que terminar el cuento.</p>

Tabla 5 Actividades planificadas para las dos primeras semanas del ApS.

TERCERA SEMANA			
LUNES 20 ABRIL	MARTES 21 ABRIL	MIÉRCOLES 22 ABRIL	JUEVES 23 ABRIL
<p>Este día por la mañana, los/as niños y niñas acabaron el cuento, coloreando los dibujos de sus propuestas, pues según las tutoras, no iban a ser capaces de hacer dibujos libre. Éstas trataron sobre cómo ayudar a los/as niños y niñas de Educación Infantil, en función del cuento que en cada aula surgió.</p> <p>Después del recreo, se realizaron las actividades de cubitos de hielo. Consistieron en pintar con dicha técnica libremente en un papel continuo, que formarán las portadas del cuento que ellos/as mismos/as han creado.</p>	<p>Se mostraron los cuentos acabados que ellos/as mismos/as han terminado y se identificó la ausencia del sello de la editorial. Entonces, a las 12.30h estaba establecido que viniese “La Luna Nueva” y pondrá una pegatina suya como símbolo de la publicación. Asimismo, se trabajó Qué era una editorial, para qué servía y se creó la editorial del aula.</p>	<p>A las 12.30h vino Abraham, fisioterapeuta de CEDOWN, para hacer una sesión de psicomotricidad con los niños y niñas tanto de 3 años A como de tres años B. En esta sesión se trabajó aspectos que niños/as con síndrome de Down estaban más avanzados para que se sintiesen “privilegiados” con respecto al resto.</p>	<p>Por último, se presentó a todas las clases el cuento que han hecho los/as niños y niñas de tres años de Educación Infantil una vez que estaba acabados y “publicados”. (Ver anexo 11)</p> <p>Finalmente, se contó un cuento titulado “Háblame” como actividad de evaluación del proceso.</p>

Tabla 6: Actividades planificadas para la tercera semana del ApS

Este fue el planteamiento inicial, pero debido a un simulacro de incendio justo en el horario en el que estaba programado que viniese la entidad de ““La Luna Nueva””. Por ello, esta actividad tuvo que modificarse y posponerse al 22 de abril junto con la sesión de CEDOWN, quedándose la planificación de esta manera.

TERCERA SEMANA	
MARTES 21 ABRIL	MIÉRCOLES 22 ABRIL
<p>Les presentaré los cuentos acabados que ellos mismos han terminado y decidiremos el título y los</p> <p>Se mostraron los cuentos acabados que ellos/as mismos/as han terminado y se identificó la ausencia del sello de la editorial. autores del mismo entre todos.</p>	<p>A las 9.30h vino “La Luna Nueva” “La Luna Nueva” y “puso” una pegatina suya como símbolo de la publicación. Asimismo, se les explicó las partes del cuento y crearemos con ellos/as una editorial sobre la que tendrán que hacer un dibujo, como si de un logo se tratasen.</p> <p>A las 12.30h vino Abraham, fisioterapeuta de CEDOWN, para hacer una sesión de psicomotricidad con los niños y niñas tanto de 3 años A como de tres años B. En esta sesión se trabajó aspectos que niños/as con síndrome de Down estaban más avanzados para que se sintiesen “privilegiados” con respecto al resto.</p>

Tabla 7: Actividades modificadas en vista los imprevistos surgidos durante la tercera semana del Ap

7.6. Evaluación de los aprendizajes y de la propia actuación.

Una vez acabado el proyecto, se considera que numerosos aprendizajes se han llevado a cabo. Con respecto al alumnado, se considera que han aprendido valores como la ayuda, tolerancia, respeto y empatía. Asimismo, han podido experimentar vivencias de psicomotricidad física que en otras ocasiones experimentan niños/as con síndrome de Down. Han conocido nuevas entidades a las que pertenecen sus compañeros/as, así como los elementos que han de tener un libro, como son la editorial, el autor, el título y para qué sirve una portada. Y aunque esto último haya supuesto una mayor dificultad por ser la primera vez que utilizaban dichos términos, el resultado es positivo en cuanto a su dominación se refiere, lo cual mejora si se ayudan entre todos/as. Otro de los aprendizajes ha sido poder crear una historia por ellos/as mismos/as, se han sentido escritores/as. Por último, han conocido y experimentado una nueva técnica de expresión artística, la pintura con cubitos de hielo que permitió realizar la portada de su cuento.

Con respecto a los aprendizajes propios de quien suscribe este trabajo, se ha profundizado en aspectos de la diversidad, comenzando a utilizar sus gustos e intereses más cercanos para poder motivarles en el proyecto. Se ha descubierto cómo la escritura aparece espontáneamente en tres años de Educación Infantil y las distintas etapas en la que cada uno de ellos se encuentra en cuanto al trazado. Con respecto a la psicomotricidad (anexo 10), se ha descubierto nuevos ejercicios para trabajar en la etapa de Educación Infantil con todo el alumnado independientemente de la necesidad personal que presente, incorporándolo así a las actividades de carácter inclusivo.

Por último, las experiencias vividas en el VI congreso nacional y I internacional de Aprendizaje y Servicio, identificando algunos de los aspectos claves del mismo han permitido afianzar los conocimientos y dar seguridad en los mismos (ver anexo 6).

A lo largo del proyecto, se tuvieron que poner práctica destrezas referidas a las capacidades comunicativas y lingüísticas al tener que escribir una carta a los familiares para informarles del proyecto, y otra en cuanto a la ropa necesaria para hacer las distintas actividades.

Asimismo, se estableció contacto con distintas asociaciones como son “CEDOWN” o “La Luna Nueva”, a través de los distintos medios como puede ser el correo o por ejemplo, ir en persona a hablar con éstas.

Se ha diseñado una propuesta inclusiva, que trata la diversidad en la que la participación de todo el alumnado está presente en la misma. Esto supuso una serie de inconvenientes en un principio, pues a fin de cuentas, el eje de la práctica perdería su sentido si las asociaciones dejasen de colaborar en el servicio planteado, y en un principio se

experimentaron problemas en cuanto a la aceptación y compromiso de las mismas, por lo que la propuesta didáctica tuvo que someterse a revisión y modificación para volver a plantearse al sujeto en cuestión.

Todo ello permitió afrontar aquellos imprevistos y actuar cuando sucedían y no paralizarme sin saber cómo afrontarlos.

Finalmente se considera que esta experiencia ha permitido afrontar nuevos retos, lo que supone un aumento de la seguridad en la persona y autoconfianza para poder llevar a cabo otros proyectos. Realizar un Aprendizaje y Servicio sin otras personas, sin un equipo, era algo diferente, novedoso y que provocaba un poco de vértigo, sobretodo si se considera que las experiencias anteriores no tuvieron el éxito esperado. Sin embargo, este servicio permitió que la flexibilidad fuese tolerada, incluyendo el error en el servicio no como algo negativo, sino como algo posible y necesario de lo que aprender y mejorar en la práctica, siendo uno de los aprendizajes culminantes en esta experiencia.

7.7. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación del servicio se basaría en la observación que sería reflejada en un diario de clase y de las notas de campo, en las que se recogerían aquellos aspectos y sucesos que transcurrieron día a día, así como las experiencias más destacadas y significativas a lo largo del proyecto.

Dichos comentarios no recogieron únicamente las características de los/as niños/as, sino también del profesorado y de todos los/as adultos/as que intervinieron en el proceso, siendo la responsable de este servicio, un sujeto cuestionable para la detección de aquellos errores que se cometieron y utilizarlos como un mecanismo de aprendizaje y por lo tanto de mejora para actuaciones futuras y reconstrucciones progresivas.

Asimismo, las respuesta del alumnado, sería otro de los objetos de evaluación, pues habría momentos en los que ciertas respuestas y ciertos comentarios sirvieron de guía en cómo cada uno/a de ellos/as van construyendo su pensamiento, observando si iban comprendiendo la práctica educativa a desarrollar.

Fotografías, fuente de análisis y reflexiones, fueron recursos con los que se descubrió lo que cada uno piensa; y analiza de los distintos resultados, como forma de recopilación de todo el proceso. Todo ello, permitió “volver hacia atrás” y analizar los pequeños detalles, observando aquellos errores y aciertos realizados durante la práctica, con el fin de mejorar para la próxima puesta en acción, a fin de cuentas, es así como reconstruimos nuestro aprendizaje.

La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios. No por el hecho de que estén funcionando son buenos, no porque hayan sido implantados con la mejor intención producen mejores efectos. (Santos Guerra, 1993, p. 23)

Por último destacar, que no consistía en comprobar si saben o no saben los conceptos u objetivos que se marcaron en un principio, sino que, esos recursos comprenderían un análisis en conjunto de la construcción del conocimiento del alumno/a, pues éste/a no es medible, pero en función del día a día, si supieron los avances que el/la niño/a va experimentando y progresando en la construcción de su persona como individuo de la sociedad.

7.7.1. Rúbrica de evaluación

Para este apartado, se comenzará introduciendo la rúbrica del presente servicio que se comentó anteriormente. Esta gráfica más conocida como “gráfica de araña” según (Puig, et al., s/f), muestra una serie de valores que evaluar y cuatro niveles de dificultad e implicación, siendo el cuatro el mayor y el uno el menor. Una red de araña en la que todo está conectado y si uno de esos hilos se rompen, la araña se viene abajo. Pues bien, algo parecido es el “ApS”, necesita todos esos lazos y alianzas para que el proyecto salga adelante y si ese compromiso no funciona, el servicio no tendrá la misma repercusión y éxito que de haber tenido la misma involucración. Sin entidades, compromiso e implicación no hay Aprendizaje y Servicio.

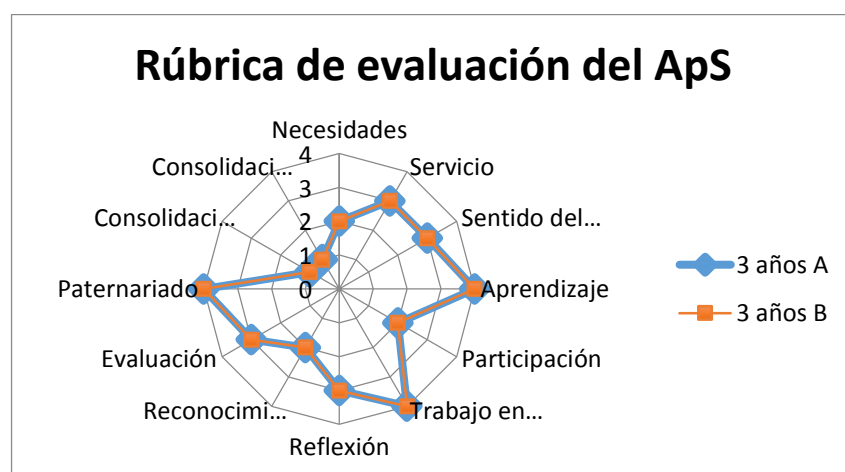


Gráfico 1. Representación gráfica, a través de gráfico de araña, de los resultados de evaluación del proyecto.

Tal y como podemos ver en este gráfico, se presentan las dimensiones a evaluar a lo largo de todo el servicio. Éstas han sido puntuadas del uno al cuatro, teniendo como base las indicaciones de Puig, et al. (s/f), que especifica unas breves explicaciones en cada una de ellas.

Esto no quiere decir que se está calificando el servicio, pues lo que importa no es el final, sino el proceso. Es más, los valores se establecen en función de cómo se ha desarrollado el proyecto, mientras que la calificación de un trabajo o de un examen, depende del momento en el que se realice, pretendiendo medir el conocimiento, aunque se tenga consciencia de que todo ello es algo imposible de realizar. Este gráfico no pretende medir ese conocimiento, sino identificar aquellos aspectos que no han tenido su productividad para mejorar sobre la práctica. No consiste en comparar centros o calificar, sino en construir entre todos nuevas formas de aprendizaje obteniendo beneficios pedagógicos y personales con el intercambio de experiencias en conjuntos, para construir una cultura más concienciada sobre la realidad existente. (Puig, et al., s/f)

A continuación, se mostrará una tabla en la que se analizará detenidamente aquellos aspectos que se han podido observar en el gráfico anterior, teniendo como base a los autores citados anteriormente.

Además, la anterior autora hace hincapié en estas dimensiones que rigen la práctica del servicio, clasificadas en básicas, pedagógicas y organizativas. La primera de ella se denomina así, pues esas dimensiones constituyen el pilar del Aprendizaje y Servicio; en el segundo caso, lo pedagógico hace referencia a aquellos ámbitos educativos que comprende el servicio, en cuanto a la forma de organizarse y la actuación se refiere; y en cuanto a la organización, engloba aquellos aspectos en cuanto a agentes externos e involucración de la administración se refiere, por ejemplo en cuanto a centros educativos o alianzas con la que hemos establecido redes de aprendizaje, así pues:

	ASPECTOS A EVALUAR	NIVELES- DIMENSIONES	CONCRECCIÓN
BÁSICO	Necesidades	Presentadas	La necesidad detectada en este servicio, ha sido determinada por la persona que ha llevado a cabo la iniciativa del proyecto tras haber estado en un periodo de prácticas en el centro concreto. Es por ello por lo que, según la autora citada anteriormente, se dicen que las necesidades han sido presentadas y, pues han sido detectadas no por el alumnado sino por el adulto en concreto.
	Servicio	Complejo	Este servicio se ha realizado durante tres semanas, en las que se han llevado actividades muy variadas con las que se han trabajado aspectos tanto de la persona, físicos, como cognitivos de forma globalizada. Además, al ser la primera vez que realizaban algunas de las metodologías como la toma de decisiones, no estaban habituados a ella, de forma que la complejidad y el desarrollo de la secuencia se han visto dificultada en algunos momentos.
	Sentido del servicio	Cívico	En cuando al sentido del servicio, se considera que aunque sea un alumnado de tres años, son los/as propios/as niños/as los/as que empezaban a no querer estar cerca de un/a niño/a con síndrome de Down por su comportamiento. Esta situación, es recibida a través de la comunicación de un familiar de un/a determinado/a compañero/a. Por ello, se dice que los participantes del proyecto sí conocían tal necesidad, puesto que los/as profesores/as conocían tal situación. Aunque no sea el propio alumnado el que haya identificado tal necesidad social, otros/as adultos/as del mismo, sí tenían constancia de ello.
	Aprendizaje	Innovador	El aprendizaje se considera innovador, porque pretende ser una secuencia inclusiva en la que sean los/as alumnos/as los/as que decidan las dificultades del entorno y qué hacer para poder actuar sobre ella, involucrando así a las familias en el mismo. Además, están íntimamente relacionado con la necesidad detectada, pues la finalidad era construir un espacio inclusivo, utilizando los cuentos como herramienta para ello.

PEDAGÓGICO	Participación	Delimitada	Aunque en un primer momento la actividad esté pensada, los/as niños/as del aula de tres años de Educación Infantil, son los/as que deciden el rumbo de la misma. Es decir, nace de ellos/as el querer realizar la actividad a partir de preguntas e interrogantes que se realizaron durante la actuación en el aula, de manera que no sea una imposición sino más bien una elección de ellos/as, aunque previamente esté pensada realizar. Es por ello por lo que se considera que la participación está delimitada, con respecto a los/as niños/as. Sin embargo, las tutoras del centro con las que trabajó la encargada de realizar este ApS, guiaron y aconsejaron mi práctica, por lo que con respecto a esta parte, considero que la participación adquiere el rasgo de compartida, pues ha sido fruto de una intervención del profesorado, con las alianzas, aunque no participase como tal el alumnado en el diseño de la secuencia didáctica.
	Trabajo en grupo	Expansivo	Esta propuesta deja al margen toda práctica de trabajo individualizado que se suele perseguir con otras metodologías, pues a pesar de haber realizado un dibujo como constitución del libro que se ha creado, podemos decir que esos dibujos como fruto de las respuestas de todo el colectivo y la elección de qué colorear también ha sido del propio alumnado. Además, la portada ha sido consecuencia de un trabajo conjunto libre y creativo entre todo el alumnado, al igual que la participación en la psicomotricidad, pues si no hay participación, interés y responsabilidad por el servicio en conjunto, éste pierde su sentido y su carácter colaborativo. De hecho en muchas situaciones eran los/as propios/as niños/as los que ayudaban al otro/a a colorear, a no caerse o a aportar sus experiencias complementando la información del/ de la compañero/a anterior, por ejemplo en la elección de la editorial del aula.
	Reflexión	Continua	Cada día se reflexionaba sobre lo que se había realizado el día anterior, para comprobar si habían comprendido de qué trataba el tema, además, era utilizado como conector con la próxima actividad. En cuanto a los/as adultos/as y a los/as niños/as todo iba quedando recogido en un diario de clase, en el que se reflexionaba al final de la jornada de aquellos aspectos que había que mejorar y aquellos otros que suponían puntos fuertes y que podían fuente de reflexión y de trabajo.
	Reconocimiento	Intencionado	El final del proyecto ha llevado consigo una celebración, pero ésta ha sido realizada por el alumnado no por los/as docentes o asociaciones, pues eran éstos mismos los que iban aula por aula mostrándoles al resto de sus compañeros/as el cuento que habían creado y la ayuda que le podían proporcionar todas las personas con necesidades. De forma que aunque había sido una actividad planteada por los/as docentes, realmente los/as encargados/as de realizarla habían sido

ORGANIZATIVO			los/as propios/as niños/as, teniendo incluso una retroalimentación por parte de un aula con unos sellos de estrellas.
	Evaluación	Competencial	En un principio, cuando se realiza el proyecto se establecen unos objetivos que se quieren realizar con el mismo. Conforme éste va avanzando, los objetivos planteados en un primer momento, pueden verse modificados en función de las experiencias y sucesos que van ocurriendo día a día y sobretodo en función de las necesidades y actuaciones del alumnado ante lo que se lleva a cabo. Como forma innovadora observada durante el congreso nacional de aprendizaje y servicio, se introdujo esta rúbrica que en la que se identifican aquellos aspectos generales del proyecto que se han de analizar para mejorar sobre la práctica y construir un aprendizaje basado en experiencias educativas sobre una realidad social en concreto.
	Partenariado	Construido	Cuando se decidió realizar el servicio, la persona encargada del servicio se dirigió a las distintas asociaciones y futuras alianzas, a las que únicamente se les pidió su colaboración, pero en ningún momento se les estableció qué era aquello que tenían que realizar, pues ellos/as eran los especialistas en esos ámbitos y por lo tanto, se consideró favorable que fuesen éstos/as mismos los que tomaran sus decisiones en función de sus experiencias y conocimientos, para así poder hacer un aprendizaje conjunto y más enriquecedor que si alguien les daba establecido lo que tenían que realizar. Así pues, se realizaron reuniones con las distintas alianzas, para que en conjunto pudiésemos planificar y acordar aquello que se iba a realizar. En el caso de “CEDOWN”, se diseñó una sesión de psicomotricidad; mientras que en el caso de “La Luna Nueva”, se publicarían de alguna manera los libros de los/as niños/as y dar a conocer qué hacían en su editorial, pero no la forma en la que se llevaría a cabo. Cuando lo realizaron, se propuso elaborar una editorial para cada aula en el caso de que el alumnado vuelva a crear sus propios libros lectores, lo cual fue considerado muy interesante e innovador.
	Consolidación de centros	Incipiente	Tanto los centros educativos como las asociaciones, no conocían el termino de aprendizaje y servicio, de hecho nunca antes habían trabajado de esta manera. Es por ello, por lo que ésta ha sido la primera experiencia promotora de ApS en ambas instituciones en las que se ha tenido que informar sobre en qué consiste, para así poder llevarlo a cabo y contar con la colaboración de todos los participantes para su ejecución.
	Consolidación de entidades	Incipiente	

Tabla 8. Resultados cualitativos de la evaluación del proyecto. Elaboración propia.

Con esta rúbrica, finaliza la evaluación de este Aprendizaje y Servicio, aunque realmente ésta nunca llegue a su fin pues es como un círculo continuo en el que cada argumento, aportación y reflexión genera un nuevo Aprendizaje y Servicio. La finalidad de este proceso no es otra que identificar aquellos aspectos fuertes y débiles sobre los que hacer frente para poder realizar una verdadera construcción de nuestros conocimientos, teniendo en cuenta lo experimentado y vivido en una realidad social concreta. Por ello, carecería de sentido que esa evaluación o reflexión no se llevaría a cabo, porque entonces el ApS perdería su sentido, perdería la reconstrucción y el aprendizaje, sobretodo no sabríamos mejorar sobre la práctica para que esta metodología, aún en construcción, siga teniendo el carácter innovador y utilitario que le corresponde.

8. CONCLUSIONES.

Este Trabajo Fin de Grado ha conectado numerosas experiencias en mí y numerosos aprendizajes que se plasmarán a lo largo de estas líneas, y es que aunque en años anteriores se conoció tal metodología, se considera que este año ha sido vital para mi formación en cuanto a dicha alternativa educativa se refiere. Con ello no se quiere decir que la formación esté acabada, pues como se sabe es un proceso que no tiene fin, únicamente vamos reconstruyendo los conocimientos con más información, y sobre todo con respecto a este tema, que aún está en su pleno auge; aunque la práctica del mismo se haya realizado de forma indirecta hace muchos años, tal y como se comentó en un principio.

En esta práctica, se ha diferenciado cuáles eran los aprendizajes y servicios que se han abordado y cómo se han conseguido conectar teniendo como referencia un contexto en concreto. Una situación de exclusión conocida, como tantas otras de las que somos conscientes, y que nunca se cambian. Pero si se pretende modificar la educación y darle un enfoque más innovador, construyendo el verdadero aprendizaje en el alumnado, se tiene que comenzar a aportar algo de nosotros/as y, por lo tanto, actuar ante las situaciones, en este caso, excluyentes que se encuentran en el entorno.

Fue un comienzo difícil, pues se tendría que tratar sobre un aspecto que, de no tener cuidado, podría dar lugar a etiquetaciones y hacer del aula un espacio discapacitante. Es cierto que los/as niños/as se alejan del niño/a con síndrome de Down. De hecho, ese es el origen del proyecto, pero aún no había producido la etiqueta en los/as niños/as. Existía ese miedo de no manejar de forma adecuada la situación y que esta experiencia inclusiva se tornara en excluyente por la falta de experiencia. Es por ello, por lo que en lugar de trabajar el síndrome de Down como tal, se trabajó la diversidad, pues a fin de cuentas, todos/as

somos diferentes. ¿Qué diferencia puede existir entre un/a niño/a que le cueste trabajo hacer una tarea o un/a niño/a con síndrome de Down que tenga dificultad para hacer la tarea? El problema está en la etiqueta que hemos otorgado a ese/a niño/a síndrome de Down. Mientras que en el primer caso es un/a niño/a cualquiera, en el segundo caso es el/la niño/a con síndrome de Down el que no sabe hacer algo y eso es a lo que se refiere la autora del presente documento con la etiquetación. Ambos sujetos tendrían las mismas necesidades, pero uno/a de ellos/as lo justificamos aplicando lo que Torres (2008, p. 98) nombra como “naturalización”, a través de lo cual justificamos en una “etiqueta” sus necesidades. Obviamente, el actuar en el aula, no significa que se vaya a “curar” al niño/a y, de hecho, no hay de qué curarle porque no está enfermo y así Pineda (2015) lo corrobora diciendo:

La gente tiene muy asimilado que el síndrome de Down es una enfermedad y no es verdad (...) Pero esa idea aún cala en la sociedad. Cala que hay grados en el Síndrome de Down. Y tampoco es verdad, no hay grados. Hay diferencias, propias de las personas. Igual que tú eres diferente a él. (Extracto recuperado de vídeo)

Fue una de las razones por las que se quiso concienciar al alumnado de que las diferencias son algo propio de cada persona, porque ninguno/a somos iguales. Aunque en un primer momento se comenzó el servicio con las diferencias superficiales, poco a poco se profundizó en aspectos personales y en cosas en las que no se realizan correctamente.

Esta temática supuso un reto, pues no era únicamente trabajar la diferencia, era introducir la inclusión en un centro educativo en el que, aunque sea “lasaliano” y tenga muchos rasgos integradores, no son inclusivos, y por lo que, probablemente necesiten muchas experiencias para ser conscientes de que hay algo mejor, algo más, algo como el currículo diversificado pero no como ese currículo que probablemente el/la lector/a se esté imaginando.

Se habla de la creación de un documento que atienda a todas las necesidades de todos/as los/as alumnos/as del aula, porque todos/as somos diferentes, eso sería inclusión y no pretender que haya un currículo específico para un/a niño/a por tener una etiqueta. Otro de los aspectos que se quisiera destacar es que la etiquetación viene con unas expectativas. Es decir, en el momento en el que se etiqueta a un sujeto como el/la “listo/a”, se va a comportar como tal porque es lo que esperamos de él/ella, corroborando así lo que se conoce como el efecto Pigmalión (Roshental & Jacobson, 1964, citado en Baños, 2010).

Lo mismo ocurre con el/la que se considera travieso, porque si se espera de él/ella que en un momento nos desmonte una actividad, lo hará. Lo mismo ocurre con un/a niño/a diagnosticado con TDAH. ¿Qué pasaría, si se crea una metodología en el que esperamos

que todos/as participen, en el que todos/as tengan el mismo valor? ¿Qué pasaría si se introduce el Aprendizaje y Servicio como una alternativa inclusiva? Furco (2015) expuso que probablemente esta metodología sería en vano para aquellos centros en los que los resultados sean buenos, pues no lo necesitan, pero ¿y si se utiliza en un centro con recursos no tan elevados? ¿qué ocurre si esto cambia? ¿Tendrá algo que ver con las expectativas? Probablemente, pero también con el interés y la involucración de todos/as y cada uno/a de ellos/as, pues en el ApS todos/as pueden aportar sus pensamientos, potenciando al máximo sus capacidades y habilidades desarrollándolas en conjunto colaborativa y cooperativamente, y es que la sociedad sobre la que actúan es la misma y la necesidad les hace actuar a todos/as.

Pues bien, este reto del que se habló con anterioridad, aumentaba cuando se tuvo que poner en práctica en el aula de tres años de Educación Infantil, cuando prácticamente todas las aportaciones son para edades superiores, siendo Primaria la etapa más baja en la que se lleva a cabo. Sin embargo, se han podido tener numerosas situaciones de Aprendizaje y Servicio en el aula, pero por no escucharlas, se han “perdido”. La investigación-acción es algo que se defiende en esta etapa educativa, concretamente a través de la metodología de proyectos. ¿Qué diferencia puede haber con el ApS, cuando son los/as niños/as los/as primeros/as que cuentan un problema del entorno en el que se encuentran?, ¿no es esto actuar sobre su realidad más cercana?

Sin embargo, esta práctica no fue únicamente beneficiosa para ellos/as, ni para los/as adultos/as que intervinieron en el proceso, sino para la sociedad en general, pues se considera que la oportunidad de intervenir dos alianzas que aparentemente no están relacionadas en la labor de un servicio puede ser y, de hecho, es algo muy constructivo para el aprendizaje conjunto, a la vez que se van creando redes de alianzas con las que poder actuar sobre la realidad. Además, se le da la oportunidad a ese alumnado de conocer nuevos entornos, y a vivirlos en primera persona, cumpliendo así el aprendizaje por investigación y exploración que permite la verdadera construcción de conocimientos y, por lo tanto, de aprendizajes.

Numerosos cambios, numerosos miedos e inseguridades se han tenido que hacer frente para poder llevar a cabo este proyecto, lo cual era necesario para adquirir un poco más de flexibilidad y seguridad en la labor como futura docente, pues con una metodología como la presente, los imprevistos se multiplican y las formas de actuar han de multiplicarse si se quiere que el servicio siga adelante.

Pero esta experiencia no se queda aquí en el centro educativo, puesto que la persona que está llevando a cabo este servicio asistió hace unas semanas al congreso internacional y nacional de Aprendizaje y Servicio, donde se comprobó qué era un verdadero Aprendizaje y Servicio. Se potenció la seguridad en los aprendizajes, haciendo frente a numerosas conferencias y se pudo conocer en qué consistía la verdadera red de Aprendizaje y Servicio de las universidades y la manera de trabajar dentro de ella. Pero sobre todo, se descubrió que la Educación Infantil no es algo valorado en esta metodología. De hecho, es prácticamente inexistente, pues tan sólo dos personas de las más de doscientas que había allí, apostaban por una actuación del Aprendizaje y Servicio en esta etapa educativa. Furco (2015) destacó que “muchos universitarios están preparados en la carrera, pero luego no están preparados para el futuro.” Refiriéndose con futuro a las distintas experiencias que tendrá que hacer frente en la vida.

¿Cómo quieren estar preparados para el futuro, para esa sociedad cambiante, si no nos educan en ella? ¿Cómo vamos a pretender que se valore la sociedad si nunca les hacen partícipes de ella, ni siquiera se les toma en cuenta? Y yo me pregunto, ¿es eso lo que quiero para la etapa educativa de infantil? y posteriormente añadió “Por mucho que las universidad promueva la educación y formación hacia el mundo, en realidad educan para lo laboral y la empresa” (Furco, 2015, sp).

No hay que avanzar mucho, cuando en los propios centros infantiles ya se educa para ello, ya preparan a los/as niños/as para un futuro laboral. Hay un horario fijado de realización de actividades, en las cuales nunca nos podemos equivocar, pues el fallo es penalizado y el que antes acaba es más competente, por lo tanto, propiciamos la competitividad en Educación Infantil. De eso trata la empresa a fin de cuentas, de querer ser el mejor y de únicamente valorar a aquel sujeto que es igual al otro, porque la diferencia es un problema. Sin embargo, no se pretende transmitir esto en las aulas de Educación Infantil y no se considera una idea tan descabellada utilizar esta metodología, muy rica en aprendizajes en estas edades, puesto que como he podido comprobar es posible. Sin embargo, si en cuanto a edades superiores aún hay mucho que investigar, en la etapa de Educación Infantil mucho más aún. Es por ello, por lo que se plantea si esta realidad puede conseguirse o no. ¿Cómo conseguir hacer ver esas necesidades al alumnado de Educación Infantil? ¿Cómo hacerles conscientes de la inclusión desde edades tan tempranas? ¿Cómo conseguir que poco a poco ese trabajo cooperativo sea algo necesario y no una opción o un momento puntual que a veces se da en el juego?

Y es que es ese juego, diversión, exploración toma de decisiones y análisis que todo ello conlleva sobre esas experiencias reales en la sociedad, lo que permitirá ser sujetos pertenecientes y partícipes en la misma, sea cual sea la edad que se tenga, sólo hace falta reflexionar, y los/as niños/as de Educación Infantil lo hacen. Solamente por eso, merece la pena investigar y elaborar situaciones de Aprendizaje y Servicio en estas etapas educativas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.

- Anguiano Molina, A. M., Campos Plasencia, J. A., Jiménez, S. E., & Rodríguez, A. K. (2004). Pablo Freire, sujeto de siempre en la educación popular. *Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición electrónica* (34), Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/listado.html>
- Aprentatgeservei. (s.f.). *Aprentatgeservei. Centro promotor de aprendizaje y servicio de Catalunya*. Recuperado de <http://www.aprentatgeservei.cat/index.php?cm=04.03>
- Ballester Vallori, A. (2012). *El aprendizaje significativo en la práctica*. Ponencia presentada en el Seminario de aprendizaje significativo. Recuperado de http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf
- Baños Gil, I. (2010). El efecto Pygmalión en el aula. *Innovación y experiencias educativas* (28), 1-9.
- Barrón Ruíz, Á. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias_ revista de investigación y experiencias didácticas* , 11 (1), 3-11.
- Batlle Suñer, R. *Presentación Roser Batlle: Nuevos enfoques educativos. Metodología Aprendizaje-servicio*. Recuperado de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=6NxUcO7A9c8>
- Batlle Suñer, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Batlle Suñer, R. (s.f.). *Aprendizaje-servicio*. Recuperado de: <http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>
- Batlle Suñer, R. (2007). Educación para la ciudadanía y aprendizaje servicio en España. *10º Seminario Internacional de aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: apreentatgeservei.
- Batlle, R., & Anguera , E. (sf) *60 Buenas prácticas de aprendizaje-servicio*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y escuela hoy. *REICI: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio social* , 4 (3), 1-15.
- Cabello Salguero , M. J. (2011). La globalización en Educación Infantil: Una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía Magna* (11), 189-195.
- Campo Cano, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad . *RIDAS. Revista Iberoamericana de aprendizaje y servicio* (1), 91-111.
- Dpto. de Orientación Calasancias A Coruña. (6 de Mayo de 2014). *Exclusión, inclusión, integración, separación*. Recuperado el 6 de Junio de 2015, de Página web do Departamento de

Orientación do Colexio Calasancias de A Coruña:
<http://www.colexiocalasancias.com/wordpress2/?p=2485>

Fiorin , I., Rossa, Carina, & Consegna, S. (2015). Niño cidadanos: aplicación de la pedagogía del apS en la educación preescolar. *VI congreso nacional y I internacional de aprendizaxe y servizo*. Granada.

Furco, A. (1999). El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio (Videoconferencia) . *Escuela y comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional "Escuela y comunidad"* , 35-40.

Furco, A. (2015). The role of service-learning in building the socially responsible engaged university. *VI congreso nacional y I internacional de aprendizaxe y servizo*. Granada.

García García, M. (2014). Restricciones de la LOMCE al desarrollo de la Educación Inclusiva o cómo dar muchos pasos hacia atrás. En Silva.S.C., *Oleares sobre a inclusao, Una perspectiva educacional Iberoamericana* (págs. 87- 99). San Paulo: Quartic.

Gómez Hurtado, I., & García Prieto, F. J. (2014). *Manual de didáctica. Aprender y enseñar*. Madrid : Ediciones Pirámide.

González, F. (2013). *En busca de respuestas- El liderazgo en tiempo de crisis*. Madrid: Debate.

Gros Salvat, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. (U. d. Salamanca, Ed.) *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información* , 5.

Martín Bravo, C., Calleja González, I., & Navarro Guzmán, J. (2009). La naturaleza humana en la psicología del desarrollo. En C. Martín Bravo, & J. Navarro Guzmán, *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 19-37). Madrid: Ediciones Pirámide.

Melero, L. (s.f.). *El aula como apoyo: Zonas de Desarrollo y Aprendizaje*. Recuperado el 15 de Mayo de 2015, de La organización del centro y del aula como claves facilitadoras del desarrollo curricular para responder a la diversidad.: <http://tecnologiaedu.us.es/cursos/34/html/cursos/melero/4-2.htm>

Mendía Gallardo, R. (2012). Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva* , 5 (1), 71-82.

ORDEN del 5 de Agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. En BOJA, núm. 169 de 26 de agosto de 2008.

Palacios, J., & Paniagua, G. (2005). Las diferencias dentro del aula. En J. Palacios, & G. Paniagua, *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad* (pp. 111-136). Madrid, España: Alianza editorial.

- Parages, M.J. y López Meleros, M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 83-94
- Pineda, P. (27 de Abril de 2015). Entrevista a Pablo Pineda. *Viajando con Chester*. (P. Bueno, Entrevistador). Recuperado de http://www.cuatro.com/viajandoconchester/temporada-4/programa-3/pablo-pineda/Charla-integra-Pablo-Pineda_2_1977705022.html
- Puig, J. M., & Batlle, R. (2013). *Guía Zerbikas. ¿Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario?* Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Puig, J. M., Batlle, R., & Bosch, C. (2010). *Aprendizaje y servicio. Educación y compromiso cívico*. (2ª edición ed.). Barcelona: Graó.
- Puig, J., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., De la Cerda, M., y otros (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS*. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/aps_autoevaluacio_cast_IMP_A5.pdf
- Puig. (2013). *El aprendizaje servicio: bases pedagógicas e ideas claves*. Recuperado de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=NrxfiexOkLA>
- Rioseco, M., & Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje. *Encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo* (pp. 251-262). Burgos: Universidad de Burgos.
- Sánchez Calleja, L., García García, M., & Benítez Gavira, R. (2015). Evaluación del ApS en el itinerario curricular del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. *VI congreso nacional, I internacional aprendizaje-servicio universitario*. Granada.
- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un espacio de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela* (20), 23-35.
- Shazan, Y., & Shazan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- Tapia, M. N. (1999). El valor pedagógico de las experiencias solidarias. *Escuela y comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio. Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional "Escuela y comunidad"*, (págs. 10-35).
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación* (345), 83-110.
- UNESCO. (s.f.). *La educación inclusiva*. Recuperado de [educacióninclusiva.org: http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1](http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1)

10. ANEXOS.

- Anexo 1. Póster Edelvives. “La Calle”



Imagen 1- Póster Edelvives. “La Calle”

- Anexo 2. Plantilla de evaluación. Editorial “Anaya”.

Registros de evaluación

UNIDAD 7. Olores y colores en el campo

Aspectos de evaluación	Sí	No	Observaciones
Acepta y respeta las características de los demás.			
Progres a adecuadamente en su desarrollo motor (marcha, salto, desplazamiento...).			
Detecta los cambios producidos en el medio natural con la llegada de la primavera.			
Conoce el desarrollo de las plantas.			
Valora la utilidad de las plantas para la vida.			
Identifica el sentido del olfato y del oído.			
Diferencia olores.			
Acepta los beneficios de los alimentos vegetales para la salud.			
Adquiere hábitos saludables de alimentación.			
Conoce algunos lugares para la diversión y el ocio.			
Diferencia las profesiones de jardinero agricultor.			
Ordena temporalmente imágenes.			
Valora las producciones plásticas de los demás.			
Identifica el cardinal 5.			
Reconoce la forma rectangular.			

© alameda editores, S.A.

173

Imagen 4. Plantilla de evaluación. Editorial “Anaya”

- **Anexo 3: Circular informativa a los familiares del alumnado.**



Miércoles, 15 de Abril del 2015

Estimadas Familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para pedir, nuevamente, vuestra colaboración. Como sabéis, Esther, la alumna en prácticas, está trabajando con nuestros niños/as un proyecto llamado “juntos, más y mejor” en el que aprendemos valores sobre la diversidad y la cooperación entre compañeros. Para ello, retomaremos la actividad que por causas meteorológicas no pudimos realizar en el proyecto “pequeños pintores”. Por ello, el lunes 20 de Abril será necesario venir al cole con ropa cómoda y vieja, con la que podamos trabajar y posiblemente, mancharnos.

En breve, os podremos deleitar con unas grandes obras de arte realizadas por nuestros niños y niñas, además de exponer las trabajadas en el proyecto “pequeños pintores”

Muchas gracias, de antemano, por vuestra ayuda.

Las tutoras de 3 años.

- Anexo 4: Certificado de asistencia al “VI Congreso Nacional y I Internacional de ApS” en Granada.



Imagen 5: Certificado de asistencia VI Congreso Nacional y I Internacional de ApS

- Anexo 5: Certificado de presentación de un póster ApS en el “VI Congreso Nacional y I Internacional de ApS en Granada.”



Imagen 6: Certificado de presentación póster en el VI Congreso Nacional y I Internacional de ApS

- **Anexo 6: Imagen del póster ApS: Juntos/as, aprendemos más y ayudamos mejor, presentado en “VI Congreso Nacional y I Internacional de ApS en Granada.”**

ApS - (U)CA

APRENDIZAJE y SERVICIO
en la UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

JUNTOS, APRENDEMOS MÁS Y AYUDAMOS MEJOR

Introducción

El origen de este proyecto surge de la detección durante el periodo de prácticas de una situación de exclusión con respecto a los alumnos/as que presentaban Síndrome Down, en concreto con uno de ellos. Esto fusionado con la próxima fecha del “día del libro”, fue el origen del proyecto educativo con el que nos encontramos en este póster.

Por último, tendría la oportunidad de ser coherente con mis principios pedagógicos y mis prácticas docentes, actuando sobre la educación tradicional que aún ha día a día de hoy encontramos en nuestros centros escolares.

Descripción general

Nos situamos en un centro concertado situado en la ciudad de Cádiz, concretamente en un barrio situado en el centro de la ciudad, donde el nivel sociocultural es medio-alto, estando las instalaciones rodeadas de comercios y zonas habitadas por un número considerable de población.

La propuesta de aprendizaje-servicio intentará dar respuesta a la necesidad generada en el aula al ver actitudes de exclusión hacia un compañero/a en concreto que presenta síndrome Down.

Para intentar mejorar dicho ámbito y así paliar la exclusión e integración de la diversidad en el aula, se trabajará la igualdad y el concepto de diferencia a nivel individual y grupal, a la vez que construyen un cuento sobre un tema elegido por niños/as de tres años a los que tendrán que dar respuesta y formar una historia. Posteriormente, será presentada al resto de cursos de la misma etapa educativa para concienciarles de la realidad y mostrarles su obra de arte, incentivando y mejorando su autoestima y seguridad, a la vez que se trabaja la inclusión y se utiliza la diversidad como algo beneficioso para el aprendizaje y construcción de conocimientos.

Para ello, trabajaremos la diversidad con el alumnado de tres años, haciéndoles ver que la diversidad es característica de todos nosotros/as.

Con este aprendizaje-servicio se persiguen los siguientes objetivos:

- Desarrollar un aprendizaje-servicio en la etapa de educación infantil.
- Realizar un proyecto integral y globalizado.
- Hacer escuchar las voces del alumnado.
- Profundizar en la planificación y desarrollo de un aprendizaje-servicio.
- Potenciar la creatividad.
- Trabajar la creación de cuentos y las partes que todo libro ha de tener al editarse.
- Desarrollar valores, como son la tolerancia, el respeto y la ayuda.
- Acercar una realidad que se encuentra en el propio aula a las experiencias del alumnado.

Esther Carrasquilla Hernández.
4º Grado de Educación Infantil.

APRENDIZAJES

Con respecto al alumnado

Profesionales

- Asumir los inconvenientes y saber actuar ante los mismos.
- Desarrollo de la capacidad de comunicación con distintas alianzas.
- Planificación y aceptación de las críticas de otras entidades.
- Asumir nuevos retos y superar la inseguridad ante la realización de ciertas prácticas en concreto.

Sociedad

- Conocimiento de la metodología inclusiva de APS.
- Concienciar a la sociedad de la necesidad de la inclusión frente a la integración.
- Enfrentamiento a nuevas experiencias con un alumnado en concreto.

PARTICIPANTES

SERVICIO

- Comienza el planteamiento desde sus propios intereses. (Fromen)
- Se conecta con un cuento que trabaja sobre la diversidad
- Aparece un cuento sin acabar que trata sobre las reflexiones a las que llegaron el último día.
- ¿Cómo ayudar al chico del cuento?
- Colorean sus dibujos.
- Hacen la portada del cuento y escriben las partes de cada uno de ellos.
- Nos acercó a la realidad de las editoriales e hicimos la nuestra personal.
- Se encargó de acercarnos al mundo de la picontería y nos demostró que ser bueno en un aspecto, no depende de la condición física, porque TODOS TENEMOS ALGO QUE APORTAR.

Análisis de resultados

Descubrimiento de que la diferencia es característica de todos/as.

A pesar de la dificultad el alumnado ha respondido correctamente al proyecto.

Es posible realizar un APS en 3 años de educación infantil

Descubrimiento del desarrollo de la escritura.

Creación de dos cuentos solidarios

Involucración muy positiva de las entidades asociadas. LUNANUEVA y CEDOWN

Es posible trabajar un proyecto de forma globalizada.

Conclusiones

Personalmente, considero que ha sido una experiencia positiva, en la que no solamente ha aprendido el alumnado algo académico, sino que además han conseguido solventar un problema que radicaba en su contexto más cercano.

Por otra parte, docentes y asociaciones han mejorado sus conocimientos y se han introducido en una experiencia de aprendizaje y servicio como la que hemos podido redactar en estas imágenes.

Y es que hay que tener claro que si pretendemos que existan unas redes de apoyo en el aprendizaje y conquistar al personal con dichas metodologías, hay que darse a conocer, planteándose retos, que aunque parezcan inalcanzables, hemos de intentar que los niños/as lo realicen, consiguiendo incluso que nos sorprendan, como ha sido el caos de la escritura libre sobre el pasa páginas. En cuanto al desarrollo de las actividades, considero que la forma de hablar en cuanto a una editorial, ha sido un poco complejo para el contexto al que iba dirigido; así como la colaboración de las familias imprescindibles, pues de lo contrario, los niños/as no podrían haber realizado su propia portada del cuento.

Para terminar, me gustaría destacar la habilidad de asumir imprevistos y tener en cuenta lo que hay día a día. No existe una planificación cerrada, pues ya no solo los alumnos/as, sino incluso el propio centro educativo el que tendrá eventos planeados que impedirán el desarrollo de lo que en un primer momento teníamos organizado, sin olvidar por supuesto al alumnado, los cuales cambiarán continuamente el rumbo de lo previsto, teniendo que adaptarse a las circunstancias.

Para seguir mejorando, considero necesario seguir trabajando en la inseguridad que me despertaban hablar de algunos temas en concreto que por no saber utilizarlo, por la respuesta de los niños/as o por una combinación de ambas, me frenan a ser tratados.

Referencias bibliográficas

- Batlle Suñer, R. (2013). *El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Puig, J. M., & Batlle, R. (2013). *Guía Zerbikas. ¿Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario?* Bilbao: Fundación Zerbikas.
- CEDOWN. (s.f.). *Cedown*. Recuperado el 26 de Mayo de 2015, de Asociación Síndrome Down de Jerez: <http://www.cedown.org>

ÁREA TEMÁTICA:
TRATAR LA DIVERSIDAD EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE 3 AÑOS.

REFERENCIA

Imagen 7: Póster del ApS llevado a cabo, presentado en el VI Congreso Nacional y I Internacional de ApS en Granada.

- **Anexo 7: Historia y evolución del ApS en España.**

Pero, ¿cuál es el origen de esta metodología? Sabemos que es un vínculo entre Aprendizaje y Servicio a la comunidad, pero, ¿de dónde parte este conocimiento?, ¿quiénes fueron los propulsores de estas propuestas?

A continuación, se intentará dar respuesta a algunas de estas preguntas con el fin de conocer la etimología y justificación de la práctica en sí.

Se parte de Dewey (1899, citado en Shazan & Shazan, 2004, p. 18), el cual analizó la escuela existente en el siglo XIX en uno de los párrafos de su producción.

“Casi la única medida para conseguir el éxito es la competitividad en el mal sentido de la palabra: una comparación de resultados en la recitación o en el examen para saber qué niño sobresalir almacenando, acumulando el máximo de información. Tan asfixiante es la atmósfera que se reinante allí donde el aprendizaje de las lecciones que el hecho de que un niño ayude a otro se ha convertido en un delito [...]” (p. 18)

Si se analizan estas líneas, es la imagen que se da en muchas escuelas y que hace dos siglos Dewey supo detectar en el sistema educativo de entonces. Ante esta situación, nuestro autor, propone la introducción de lo social en la educación, de forma que ésta no sea algo ajeno a la vida, sino que la motivación, interés y ámbitos sociales estén presentes en el aprendizaje del/de la alumno/a y como Dewey (1899, citado en Shazan & Shazan, 2004, p. 18) dice “la escuela debería tener un alto grado de continuidad en la vida adulta”. Esto no quiere decir que se tenga que educar para un futuro, para lo que la sociedad espera de ellos/as en un corto periodo de tiempo. Es más, todo lo contrario. Eso es el reflejo de una escuela competitiva, la escuela que sólo se encarga de que los sujetos conozcan y asuman todos los conceptos académicos para lo que coloquialmente conocemos como “tener un futuro”. Sin embargo, Dewey se refería a la educación en la etapa de Educación Infantil trabajando aspectos que de cara al exterior pueden llegar a considerarse enfocados hacia edades más adultas. Pero es que como Batlle (2013, p. 25) señaló, “los niños no son futuros sujetos de la sociedad, sino que son sociedad”, y es por ello por lo que hay que involucrarlos en la misma. Esto permitirá desarrollar un pensamiento crítico y real de la sociedad en la que se encuentran. Well, Chang y Maher (1990), citado en Shazan & Shazan (2004), nos hacen ver que Dewey estaba intentando que todos sus estudiantes fuesen miembros de la comunidad de aprendizaje como tal y que participasen en la misma como un/a adulto/a más, como si de un tutor se tratase, pues como se dijo anteriormente, no somos los únicos portadores del conocimiento. Esto no sólo permitiría que se sintiesen miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, sino que además mostrarían y construirían valores y conocimientos propios para poder participar en un mundo cívico. Y no es un error afirmar que esta es la diferencia de educar para ser personas o educar a sujetos para producir beneficios en una sociedad competente donde lo primario no es la convivencia o el pertenecer a un grupo de miembro social, sino que lo importante es ser el primero, lo que se reduce a un mundo competitivo y, en muchos casos sin valores como seres sociales de la comunidad y contexto en el que se desarrollan.

Es en el año 1947 cuando Lewin citado en Shazan & Shazan (2004), defensor del ámbito social, detecta que el comportamiento individual de un sujeto no sólo depende de esa persona en concreto, sino de toda la sociedad y contexto social en el que se encuentre inserto dicha persona. Asimismo, fue el causante de los grupos de trabajos que a día de hoy se utilizan, realizándose de

forma cooperativa y conjunta, constituyendo lo que podemos denominar como proyecto. No obstante, la organización de todas las ideas que surgen y de las que hay que partir en un trabajo por proyectos, fue pensado por Hebert Thelen (1954 1960, 1967, 1981, citado en Shazan & Shazan, 2004, p. 21), el cual introdujo la investigación y el aprendizaje conjunto para la resolución de problemas en estudiantes.

Una vez conocidos estos datos se podría decir que el origen del trabajo por proyectos, de esa metodología conjunta en la que a la vez que se trata temas de la sociedad, se investiga conjuntamente y damos respuestas y comportamientos a los que nos suceden día a día, tiene su origen en un colectivo social, siendo los defensores de dicha metodología, hoy en día aún vigente, Dewey, Lewin y Herbert Thelen.

No obstante, no fue hasta el año 2002, cuando, tanto la “asociación española de voluntariado” y “fórum cívico educativo” comienzan a difundir el concepto de aprendizaje-servicio. Como es necesario, antes de comenzar practicando dicha metodología con el centro educativo, se requiere una profesionalización de los docentes para la futura puesta en marcha en esta metodología de trabajo.

Tal y como Batlle (2013), deja ver, no fue hasta el año 2003, cuando se detectaron los beneficios y el verdadero aprendizaje que se obtenía con el Aprendizaje y Servicio, comenzando así los distintos debates donde se expondrían los argumentos que permitirían reconstruir y reorganizar el pensamiento para una mejora y continua formación profesional.

Poco a poco, fueron surgiendo distintas asociaciones que defienden y sostienen el progreso y el trabajo a través del Aprendizaje y Servicio, pues permiten una acción sobre la sociedad, puesto que todos/as son ciudadanos de la misma, a la vez que reflexionan y reconstruyen sus conocimientos, mejorando sus aprendizajes gracias al trabajo conjunto, colaboración e intercambio con otros/as profesionales. Así, se encuentra el centro promotor de aprendizaje y servicio de Cataluña, más conocido como “Centre promotor d’aprentatge Servei”, red que actualmente sigue vigente. Asimismo, la “Fundación EDEX”, Fundación “Vivir sin Drogas” y la “Federación Sartu”, fundarán en 2008 la fundación “Zerbikas”.

Esto son algunos ejemplos de cómo se ha ido propagando el aprendizaje por todo el país. Conforme la expansión iba aumentando, la asignatura de “educación para ciudadanía”, fue estableciéndose en el marco político y comenzando a impartirse como obligatoria para las etapas educativas de los centros, pero, ¿fue casualidad o hubo intencionalidad? Probablemente tenga algo de relación y es por ello, que establecieron un nuevo libro “didáctico” con el que poder trabajar dicho aspecto en el aula, al igual que lo hacen con las matemáticas o la lengua castellana, como si de una materia más se tratase, o al menos proporcionalmente equivalente.

A fin de cuentas era algo más, una asignatura que estaba desconectada de lo demás, y que carecía de relación y sentido para todo lo que nos era útil, formando así parte de un currículum globalizado. Pero ¿es realmente eso un currículum integral o globalizado? Desde este punto de vista, es la oportunidad de generar un nuevo libro de texto, que los/as alumnos/as tendrán que adquirir para el nuevo año y tener que “aprender” de la ciudadanía en valores como si de las reglas ortográficas se tratasen. No obstante, la investigación continuó y lo que antes era un proyecto inimaginable, ahora parece una práctica cada vez más real. Se pretende que el trabajo por y para una sociedad unido con la innovación, sea la manera de concienciar y de construir a

mejores personas a las que se dotarán de una mayor responsabilidad pues sabrán cómo actuar, con una iniciativa y se sentirán con la motivación de actuar, eliminando algunas situaciones de ciudadanos jóvenes que no participan en la toma de decisiones sociales de su propio contexto, pues están seguros de que no servirá para nada. Pero claro, si desde pequeño no le han escuchado ni le han dado voz en tu contexto, en el que se han desarrollado y formado parte de sí, ¿quién le dice que su intervención ahora servirá para algo?

La educación para la ciudadanía debe poder realizarse en la comunidad, debe poder llevarse a la práctica. Se trata de posibilitar que los jóvenes actúen en tanto que ciudadanos comprometidos, como manera directa de aprender a participar en la sociedad. Y hacerlo ensuciándose las manos, en lugar de sólo hablar de la participación, de lo importante qué es, o ejercitar en clase habilidades democráticas.(Batlle, 2007, p. 5)

No obstante, Batlle (2013, p. 29), en su publicación indica que cuando se hace referencia a la expansión de Aprendizaje y Servicio es “una construcción viral, de abajo arriba [...], no interpreta el APS como un invento sofisticado, sino como un descubrimiento y un poner en valor buenas prácticas que ya se vienen desarrollando”.

Es decir, la introducción de esta metodología no consiste en integrarla como un auge en innovación, algo potencialmente nuevo y que prácticamente todo el mundo desconoce pero es de lo “mejor” que hay para la educación. Esto, únicamente daría desconfianza e inseguridad a los/as profesionales que se inician en la aventura de promoverlo y que quieren comenzar con dicha iniciativa, pues el temor a no saber realizarlo, en muchas ocasiones frena al progreso de la evolución e innovación. Sin embargo, la expansión del mismo, como dice la autora citada anteriormente, se hace de “abajo a arriba”. Es decir, comienza desde lo más básico, relacionándolo con situaciones y momentos en los que ya han trabajado, de manera que no les sea tan desconocido y novedoso para los/as docentes, sino todo lo contrario, algo familiar a lo que únicamente habría que incluir y mejorar en algunas prácticas. ¿Implica esto que el error no se va a producir? No, el error siempre existe y de hecho ha de producirse, originando así un momento de aprendizaje, pero se van a sentirnos de la misma manera si partimos desde cero, que si ya se sienten familiarizados e involucrados en una práctica activa en la sociedad. La única diferencia, como Batlle (2013) nos recalca, es que en esta expansión se incluirá esa unión entre aprendizaje puramente como la construcción progresiva de conocimientos basados en una metodología por “proyectos” de trabajo, mientras que se realizan una labor social sobre la comunidad educativa en cuestión.

Una vez expuesto los antecedentes que sostienen esta metodología inclusiva, se analizarán algunas experiencias sobre el mismo.

Si consultamos la guía asociación de Zerbikas, (Batlle & Anguera, 60 Buenas prácticas de aprendizaje-servicio, s/f), nombrada anteriormente, se pueden encontrar numerosas experiencias de niños/as y jóvenes realizando un aprendizaje y servicio.

Encontramos una experiencia de un grupo de alumnos/as del grupo de los “Scout”, que se dedicaron durante un campo de trabajo a cuidar a los animales que habían sido abandonados en una perrera por sus primeros dueños.

Otra de las experiencias, de un grupo más mayor, consiste en la elaboración de un periódico para su propio barrio, donde se muestren acontecimientos positivos sobre el mismo y las buenas obras que también realizan las personas de este contexto.

En ambas experiencias, existen numerosos aprendizajes. En el primero de los casos, cuidan el entorno, en concreto, los animales a la vez que desarrollan un afecto y respeto por la naturaleza.

En el segundo de los casos, no sólo se produce un aprendizaje personal en cuanto a valores y conocimientos lingüísticos, sino que además aporta un enriquecimiento y una mejora del autoconcepto y autoestima de muchos de los habitantes de esa barriada, pues por lo que muestra, seguramente será una zona muy conflictiva que solamente se da a conocer por los accidentes y sucesos marginales que ocurren en el mismo.

Batlle (2013), hace ver que en toda práctica de aprendizaje y servicio se necesitan tres claves para producir la propagación y divulgación de un APS.

En primer lugar, la “Base territorial”, es decir, partir desde el propio contexto en el que se encuentran, real, y no imaginario o fuera de lo posible, pues entonces el aprendizaje perdería validez y el proyecto carecería de sentido. Si se tienen en cuenta ambas experiencias anteriores, se han podido observar, dicha “premisa”. En el primer caso, los/as niños/as se encontraban en un campo de trabajo, donde había una perrera y necesitaban ayuda con el cuidado y afecto hacia los perros y animales que se encontrasen allí. En el segundo caso, parten del lugar donde se han criado, de su primer contexto de desarrollo, en el cual detectarían una exclusión, pues no lo específica en la experiencia, y decidieron actuar para solventar su necesidad.

La segunda premisa que utiliza Batlle, es el “pluralismo”, aspecto que en ambos casos aparece al establecer conexiones con otras asociaciones, ya sea la asociación Scout con la perrera del barrio; o el centro con la imprenta que se encarga del periódico. La idea, es crear una red de apoyo, como si de un nido se tratase. Numerosas asociaciones independientes, unidas entre sí. Si falla una o no está bien construido el nido, o en este caso el proyecto no sería coherente y perdería toda su consistencia, afectando así al Aprendizaje y al Servicio. Esas redes serán heterogéneas, de manera que no se pueden pretender que la homogeneidad de opiniones esté presente, de hecho es mejor que no se produzca, pues entonces, ¿dónde está el aprendizaje y la reflexión y el conjunto de mejoras que se pueden obtener de todo ello?, ¿dónde está ese “intercambio” que Batlle (2013) toma como tercera premisa, para hacer posible la comunicación e influencias entre los distintos materiales y recursos?

- Anexo 8. Representación de la fase de Preparación del ApS. Elaboración propia.



Imagen 8: Preparación ApS. Elaboración propia

- **Anexo 9: Horario lectivo del centro educativo en el que se lleva a cabo la realización del servicio.**

PRIMERA SEMANA	HORA	LUNES	MARTES
	9.00-10.00	Asamblea- repaso y plastilina * PROYECTO 3 AÑOS A	Asamblea- repaso y plastilina *
	10.00-10.30	Ficha **	Ficha **
	10.30-11.00	Desayuno y baño	Desayuno y baño
	11.00-11.45	Recreo	Recreo
	11.45-12.00	Relajación PROYECTO EN 3 AÑOS B	Relajación PROYECTO EN 3 AÑOS B
	12.12.15	“Ulises” y cuento	“Ulises” y cuento
	12.15-12.20	“SENSOR”-Discriminación auditiva	“SENSOR”-Discriminación auditiva
	12.20-12.30	Repaso números e español e inglés	Repaso números e español e inglés. PROYECTO 3 AÑOS A
	12.30-13.00 (aproximadamente)	Explicación de la ficha con juegos y relacionando conceptos anteriores	Explicación de la ficha con juegos y relacionando conceptos anteriores
	13.00-13.20	Ficha***	Ficha***
	13.20-13.30	Juego	Juego
	13.30-13.40	Chaquetones y recoger	Chaquetones y recoger
	13.45	Salida-comedor	Salida-comedor

SEGUNDA SEMANA	HORA	LUNES	MARTES
	9.00-10.00	Asamblea- repaso y plastilina * PROYECTO 3 AÑOS A	Asamblea- repaso y plastilina *
	10.00-10.30	Ficha **	Ficha ** PROYECTO 3 AÑOS A
	10.30-11.00	Desayuno y baño	Desayuno y baño
	11.00-11.45	Recreo	Recreo
	11.45-12.00	Relajación	Relajación
	12.12.15	“Ulises” y cuento	“Ulises” y cuento
	12.15-12.20	“SENSOR”-Discriminación auditiva. PROYECTO EN 3 AÑOS B	“SENSOR”-Discriminación auditiva
	12.20-12.30	Repaso números e español e inglés	Repaso números e español e inglés
	12.30-13.00 (aproximadamente)	Explicación de la ficha con juegos y relacionando conceptos anteriores	Explicación de la ficha con juegos y relacionando conceptos anteriores PROYECTO EN 3 AÑOS B
	13.00-13.20	Ficha***	Ficha***
	13.20-13.30	Juego	Juego
	13.30-13.40	Chaquetones y recoger	Chaquetones y recoger
	13.45	Salida-comedor	Salida-comedor

Tabla 2 y 3: Horario lectivo del centro educativo en el que se lleva a cabo la realización del servicio. Primera y Segunda semana

TERCERA SEMANA	HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
	9.00-10.00	Asamblea- repaso y plastilina PROYECTO 3 AÑOS A	Asamblea- repaso y plastilina *PROYECTO EN 3 AÑOS B	Asamblea- repaso y plastilina * PROYECTO EN 3 AÑOS B	Asamblea- repaso y plastilina *
	10.00-10.30	Ficha ** PROYECTO EN 3 AÑOS B	Ficha **	Ficha ** PROYECTO 3 AÑOS A	Ficha **
	10.30-11.00	Desayuno y baño	Desayuno y baño. PROYECTO 3 AÑOS A	Desayuno y baño	Desayuno y baño
	11.00-11.45	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
	11.45-12.00	Relajación	Relajación	Relajación	Relajación
	12.12.15	“Ulises” y cuento	“Ulises” y cuento	“Ulises” y cuento	“Ulises” y cuento
	12.15-12.20	“SENSOR”-Discriminación auditiva	“SENSOR”-Discriminación auditiva	“SENSOR”-Discriminación auditiva	“SENSOR”-Discriminación auditiva
	12.20-12.30	Repaso números e español e inglés PROYECTO 3 AÑOS A	Repaso números e español e inglés	Repaso números e español e inglés	Repaso números e español e inglés
	12.30-13.00 (aproximadamente)	Explicación de la ficha con juegos y relacionando conceptos anteriores	Explicación de la ficha con juegos y relacionando conceptos anteriores	Explicación de la ficha con juegos y relacionando conceptos anteriores.	Explicación de la ficha con juegos y relacionando conceptos anteriores
	13.00-13.20	Ficha*** PROYECTO EN 3 AÑOS B	Ficha***	Ficha*** PROYECTO 3 AÑOS A PROYECTO EN 3 AÑOS B	Ficha*** PROYECTO EN 3 AÑOS B PROYECTO 3 AÑOS A
	13.20-13.30	Juego	Juego		
	13.30-13.40	Chaquetones y recoger	Chaquetones y recoger		
	13.45	Salida-comedor	Salida-comedor		

Tabla 4: Horario lectivo del centro educativo en el que se lleva a cabo la realización del servicio. Primera y Segunda semana

LEYENDA

* - Los miércoles, el comienzo de la jornada se retrasa una hora, debido a que viene la logopeda a dar una sesión para todos los niños-as del aula, no exclusivamente para aquellos que tienen necesidades específicas de apoyo educativo

** - A esta hora, los lunes viene una profesora de conversación inglesa, es por ello por lo que aceleramos la realización de la ficha y la asamblea en sí, para que ella pueda dar inglés. Además, de acompañar todo lo que dice la tutora en la lengua extranjera.

*** - El miércoles toca psicomotricidad, por lo que a la una las fichas tienen que haberse acabado para poder realizar dicha sesión.

Como se puede observar, todo es aproximado y depende del ritmo y de las condiciones de cada día, sin olvidar las respuestas que tienen los alumnos-as a las mismas.

Leyenda referente a tabla 7,8, y 9

- **Anexo 10: Fotografías de escritura libre en niños/as de tres años de Educación Infantil.**



Imagen 9,10,11,12 Inicio de la escritura libre. Niños/as 3 años de Educación Infantil

- Anexo 11: Cuentos del aula de tres años de Infantil, A y B terminados

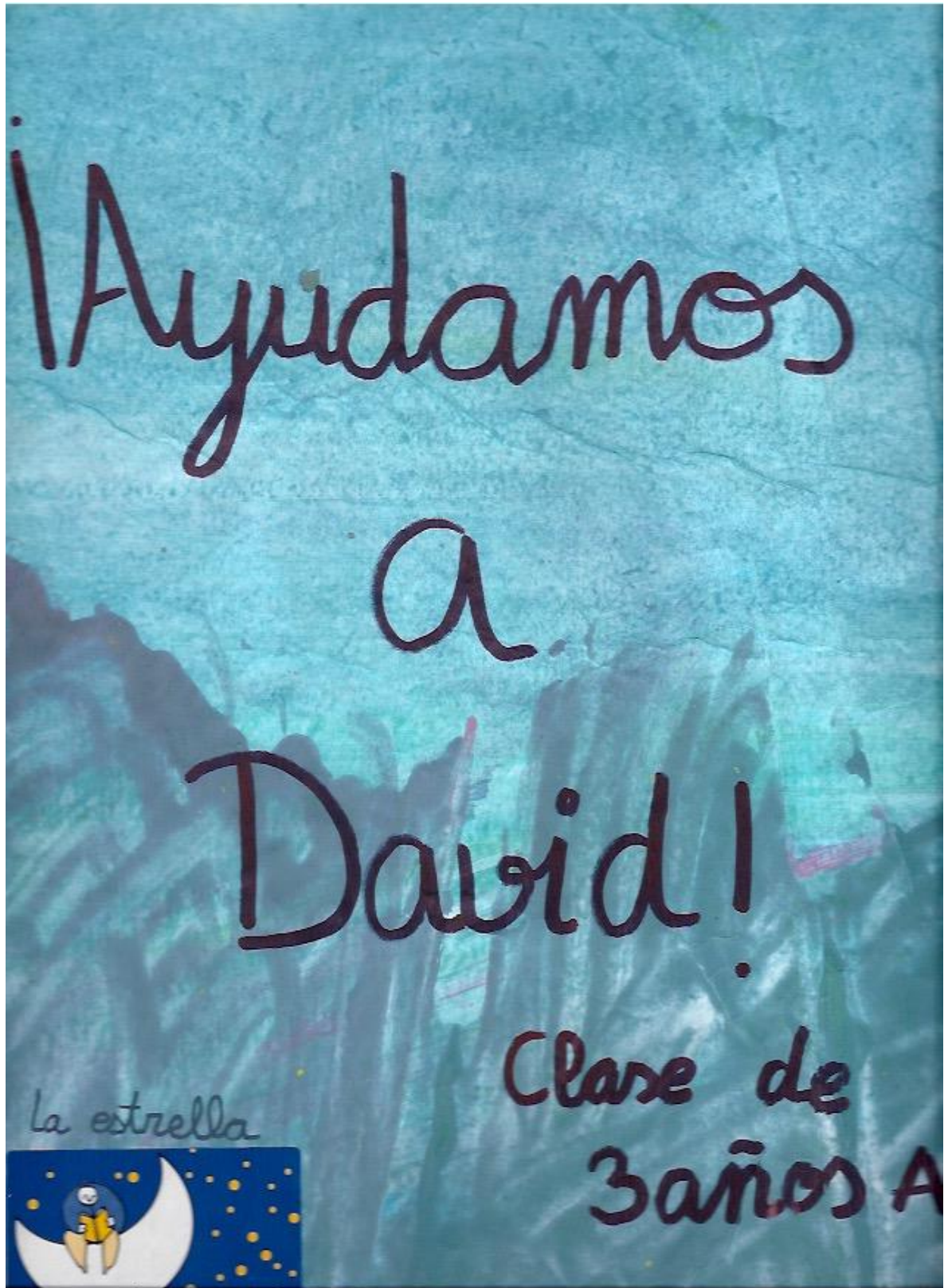


Imagen 13: Portada del cuento creado por la clase tres años A.

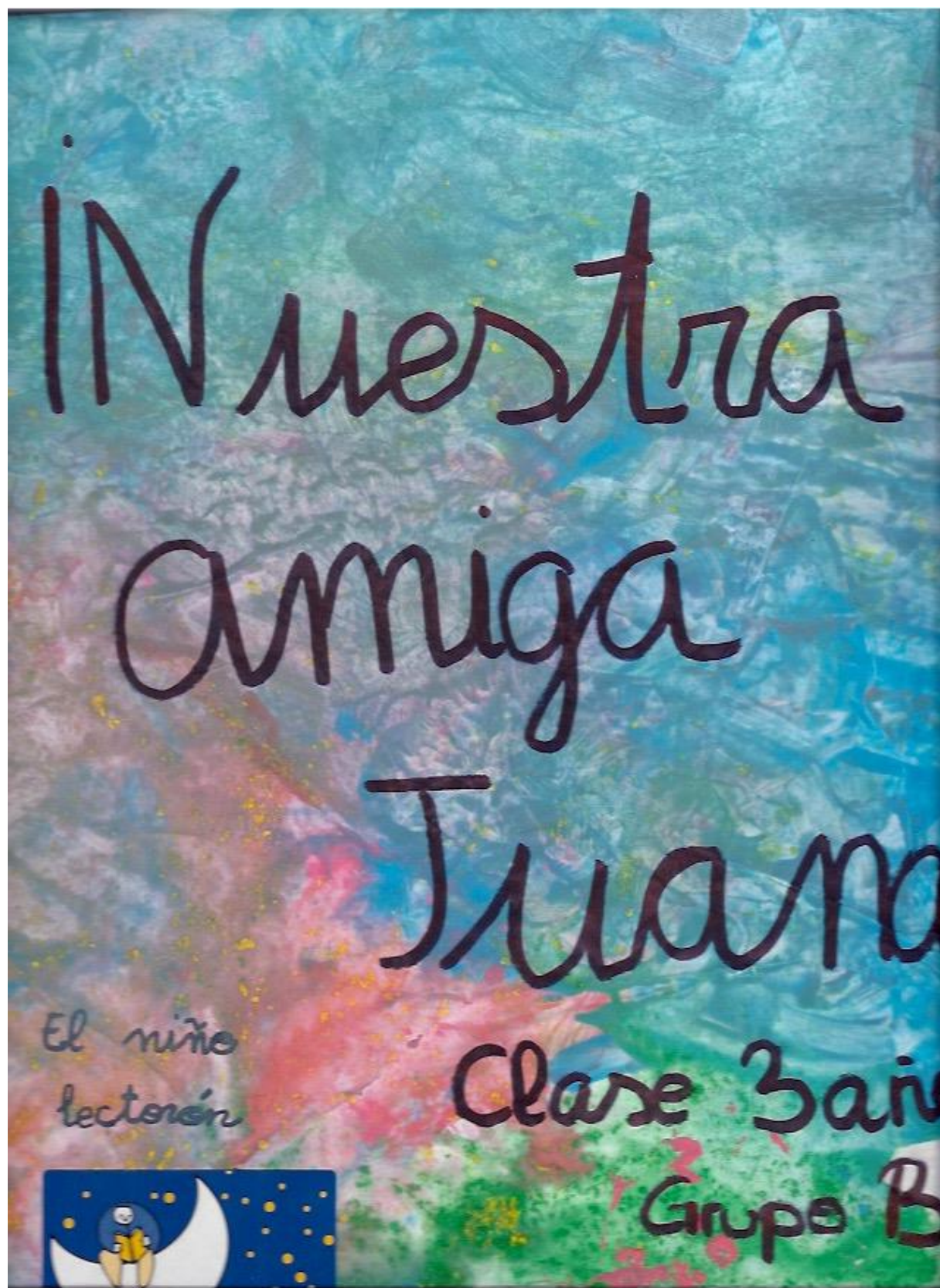


Imagen 14: Portada del cuento creado por la clase tres años B.

- Anexo 12: Fotografías sesión de psicomotricidad con CEDOWN.

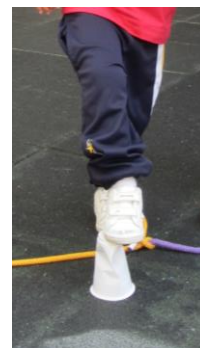
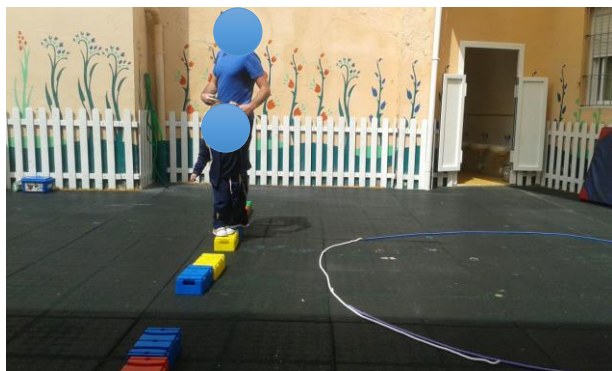


Imagen 15, 16, 17, 18, 19: Sesión de psicomotricidad con la asociación de CEDOWN.